



**HAL**  
open science

**En quoi un recueil de conceptions et un exemple de dispositif contribuent-ils à clarifier la notion “ d’appréciation ” et plus particulièrement “ d’appréciation des textes littéraires ” ?**

Christelle L’Her-Druette

► **To cite this version:**

Christelle L’Her-Druette. En quoi un recueil de conceptions et un exemple de dispositif contribuent-ils à clarifier la notion “ d’appréciation ” et plus particulièrement “ d’appréciation des textes littéraires ” ?. Education. 2023. dumas-04390693

**HAL Id: dumas-04390693**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04390693>**

Submitted on 16 Jan 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

**CY CERGY PARIS UNIVERSITE – INSPE de l'académie de Versailles**

Année universitaire 2022-2023

**MÉMOIRE**

Présenté en vue d'obtenir le  
**Master du parcours MEEF**  
« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

**Mention 4**

« Pratiques et ingénierie de la formation »

« Formation de formateurs d'enseignants du premier et du second degré »

**S3**

---

**En quoi un recueil de conceptions et un exemple de dispositif  
contribuent-ils à clarifier la notion « d'appréciation » et plus  
particulièrement « d'appréciation des textes littéraires » ?**

**Christelle L'HER - DRUETTE**

---

Sous la direction de **Mme Ismahane RAACH**

Soutenu le 24/06/2023

# Remerciements

Je tiens à remercier Ismahane RAACH pour son accompagnement bienveillant ainsi que les différents enseignants du Master FFE qui m'ont permis d'approfondir mes connaissances et compétences réflexives.

Mes remerciements s'adressent aussi à mes collègues de formation S3 et S4 qui par leur sympathie, leurs questionnements et leur soutien ont contribué à l'élaboration de ce mémoire.

Je remercie enfin vivement les élèves de la classe de CM1 de l'école J.L Etienne (HERBLAY) ainsi que leur enseignante qui ont permis le bon déroulement de ce mémoire grâce à leur participation active au dispositif ainsi qu'aux EDE proposés.

# Résumé

« L’appréciation » est une des compétences les plus complexes et les moins travaillées en école élémentaire où les priorités, au niveau de l’apprentissage de la lecture, sont davantage tournées vers le décodage et la compréhension. Ce mémoire a pour objectif de tenter de comprendre ces choix en essayant d’analyser ce qui se joue au niveau de la recherche et du terrain. Il s’agira donc pour cela de voir en quoi un recueil de conceptions et un exemple de dispositif contribuent-ils à clarifier la notion « d’appréciation » et plus particulièrement « d’appréciation des textes littéraires » ?

## Mots-clés

apprécier – interpréter – lecture littéraire – prise en compte du lecteur - journal dialogué

# **Abstract**

"The appreciation" is one of the most complex and least practiced skills in elementary school, where priorities for learning to read are more focused on decoding and comprehension. The aim of this dissertation is to try and understand these choices by analyzing what is at stake in the research and in the field. The aim is to see how a casebook of conceptions and an example of a device contribute to clarifying the notion of "appreciation", and more specifically the "appreciation of literary texts".

# **Keywords**

to appreciate - to interpret - literary reading - taking the reader into account - dialogical journal

# Table des matières

Remerciements .....	2
Résumé .....	3
Mots-clés .....	3
Abstract .....	4
Keywords .....	4
Introduction .....	7
<b>1<sup>ère</sup> partie : Un malentendu ? .....</b>	<b>9</b>
<b>1. « Apprécier » du côté de la recherche .....</b>	<b>9</b>
<b>1.1 L’enseignement de la littérature .....</b>	<b>9</b>
1.1.1 Opposition approche analytique et approche « humaniste » selon les théoriciens .....	9
1.1.2 Le point de vue des didacticiens .....	11
1.1.3 Enseigner la lecture littéraire : prise en considération de l’élève en tant que lecteur.....	12
<b>1.2 Un essai de définition .....</b>	<b>13</b>
<b>2. « Apprécier », du côté du prescrit .....</b>	<b>15</b>
<b>2.1 Programmes français .....</b>	<b>15</b>
<b>2.2 Comparaisons avec programmes Québécois .....</b>	<b>18</b>
<b>3. « Apprécier », du côté des enseignants.....</b>	<b>20</b>
<b>3.1 Présentation du questionnaire et choix des questions.....</b>	<b>20</b>
<b>3.2 Constats et Analyses.....</b>	<b>21</b>
3.2.1 Profil des enseignants (Annexes...) .....	21
3.2.2 Les pratiques .....	21
3.2.3 Les éléments plus spécifiques liés aux représentations que se font les enseignants de « l’appréciation » .....	22
<b>4. Vers un début de réponse... .....</b>	<b>25</b>
<b>2<sup>ème</sup> partie : Comment aider les enseignants à travailler l’appréciation des textes littéraires en classe ? .....</b>	<b>26</b>
<b>1. Le cadre théorique retenu .....</b>	<b>26</b>
<b>2. A la recherche d’un dispositif .....</b>	<b>27</b>
<b>2.1 Des questions en amont.....</b>	<b>27</b>

<b>2.2 Un dispositif potentiel : le journal dialogué ?</b> .....	28
<b>3. A la recherche des conditions favorables pour l'expérimentation</b> .....	<b>30</b>
<b>3.1 Choix du terrain d'observation et du « groupe »</b> .....	30
<b>3.2 Identification des risques</b> .....	31
<b>4. Protocole d'expérimentation</b> .....	<b>31</b>
<b>4.1 Adaptation du protocole aux contraintes</b> .....	31
<b>4.2 Identification des étapes indispensables à la mise en œuvre</b> .....	32
<b>5. Constats et Analyses</b> .....	<b>32</b>
<b>5.1 Des progrès ?</b> .....	32
<b>5.2 Construction du dialogue</b> .....	33
5.2.1 Le choix des questions .....	34
5.2.2 Le choix des textes .....	35
<b>5.3 Le rôle de l'enseignant : quelles postures pour quels effets ?</b> .....	36
5.3.1 Un enseignant modélisant ?.....	36
5.3.2 Lecteur/lecteur.....	37
<b>5.4 Un malentendu au niveau des élèves</b> .....	38
5.4.1 Importance de l'explicitation .....	38
5.4.2 Quels effets le dispositif a-t-il eu sur l'élève en tant que sujet lecteur : son rapport au texte .....	40
<b>5.5 Changement de paradigme</b> .....	41
 <b>Conclusion</b> .....	 <b>43</b>
 <b>Bibliographie</b> .....	 <b>45</b>
<b>Liste des Annexes</b> .....	<b>47</b>
<b>Annexes</b>	

# Introduction

Depuis de nombreuses années, l'enseignement de la lecture a été marqué par une forte focalisation sur ses aspects techniques tels que le décodage et la compréhension. Ces compétences essentielles à l'autonomie et à la construction du futur lecteur ne doivent pourtant pas prendre le dessus et en faire oublier un des objectifs premiers : « l'appréciation ».

« PIRLS : Pourquoi la France est-elle si mauvaise en lecture ? » C'est ce qu'écrivait François JARRAUD dans le café pédagogique de 6 décembre 2017. Mais il n'a pas été le seul ! Et pour cause : « Avec un score de 511 points, la France se situe au-delà de la moyenne internationale (500 points) mais en deçà de la moyenne européenne (540 points) et de celle de l'OCDE (541 points). Depuis PIRLS 2001, la performance globale française baisse progressivement à chaque évaluation. En 2016, l'écart est significatif et représente - 14 points sur la période de quinze ans. [...] Les processus de compréhension les plus complexes (Interpréter et Apprécier) baissent davantage (- 21 points) que les plus simples (Prélever et Inférer, - 8 points). »<sup>1</sup>

Le constat semble effectivement sans appel ; cette situation inquiétante a suscité de nombreuses interrogations chez les professionnels de l'éducation. Elle a conduit à de nombreuses réflexions sur les méthodes d'enseignement de la lecture en France et en particulier sur les stratégies de compréhension.

Ce qui m'interpelle aujourd'hui dans ces résultats, c'est cette observation de ce qu'on appelle ici « les processus de compréhension les plus complexes que sont l'interprétation et l'appréciation » : il semble que les élèves français aient moins de mal à inférer qu'à apprécier un texte. Pourquoi ?

J-L DUFAYS dit d'ailleurs à propos de la situation des élèves français face à la compétence d'appréciation :

« Cette question met les élèves de la classe française en difficulté : plus d'un tiers d'entre eux ne s'expriment pas sur une évaluation du texte, et en restent souvent à l'idée qu'ils apprécient le texte, sans en donner les raisons, deux autres proposent des évaluations non pertinentes. Tous ceux qui se prononcent ne donnent qu'un critère d'évaluation. »<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Education.gouv , DEEP.doc, 2017, Marc Colmant, Marion Le Cam, <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/13226/pirls-2016-evaluation-internationale-des-eleves-de-cm1-en-comprehension-de-l-ecrit-evolution-des-per? lg=fr-FR>

<sup>2</sup> Magali Brunel, Jean-Louis Dufays, , *Comment des élèves de 9 à 15 ans lisent-ils un même texte littéraire et comment leurs enseignants le didactisent-ils ? Une comparaison France-Belgique*, Université du Louvain, janvier 2016 [https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal%3A202136/datastream/PDF\\_01/view](https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal%3A202136/datastream/PDF_01/view)



Il semble donc que cette compétence soit mal ou insuffisamment travaillée dans les classes. Pourquoi ?

L'hypothèse première, nous le verrons par la suite, est que cette compétence est difficile à travailler parce que sans doute mal définie. La problématique à laquelle j'essaierai de répondre est donc la suivante :

**En quoi un recueil de conceptions et un exemple de dispositif contribuent-ils à clarifier la notion « d'appréciation » et plus particulièrement « d'appréciation des textes littéraires » ?**

L'objectif de ma première partie sera de clarifier la définition même de cette compétence en interrogeant pour cela trois niveaux d'expertise : la recherche, le prescrit et le terrain.

Je me suis penchée dans un premier temps sur ce qui avait été publié au niveau de la recherche et sur le manque de consensus autour de l'enseignement de la lecture littéraire auquel l'appréciation est intimement liée.

Je me suis ensuite rapprochée du prescrit et j'ai cherché à relever comment « l'appréciation » était explicitée dans les programmes officiels français mais également, si elle était présente, et de quelle façon, chez nos compatriotes francophones au Québec.

Et enfin j'ai tenté, en m'appuyant sur les réponses d'une centaine de collègues du Cycle 2 et 3, de mettre en avant le malentendu qui semble exister au niveau du corps enseignant sur l'enseignement de « l'appréciation ».

Dans une seconde partie, je proposerai mes analyses autour d'un dispositif que j'ai mis en place, avec des élèves de CM1 afin de répondre à la question : Comment aider les enseignants à travailler l'appréciation des textes littéraires ?

# 1<sup>ère</sup> partie : Un malentendu ?

## 1. « Apprécier » du côté de la recherche

Si comme je l'ai dit en introduction, les recherches, les publications et les propositions didactiques ainsi que pédagogiques sont nombreuses autour de la question de la compréhension et des différents processus d'apprentissage, il semble que la question de « l'appréciation des textes littéraires » ait été beaucoup moins interrogée par la recherche.

Pour appuyer mes propos je me suis donc tournée vers J-L DUFAYS et sur la thèse de Chloé GABATHULER<sup>3</sup> sur laquelle il s'appuie d'ailleurs lui aussi.

### 1.1 L'enseignement de la littérature

Avant de nous recentrer sur l'appréciation, il semble indispensable de prendre un peu de recul et de comprendre avant tout, et plus généralement, comment on enseigne la littérature aujourd'hui. Comme le dit C. GABATHULER : « l'enseignement de la littérature, au cours de son histoire est fréquemment soumis à de fortes turbulences et l'impression de crise surgit régulièrement sur le devant de la scène ».<sup>4</sup>

Elle ajoute même : « littérature et école forment un couple paradoxal s'attirant et se rejetant en même temps, dont le rapport est régulièrement redéfini ». (*Ibid.*)

Quelle sont ces différentes « crises » dont elle parle et en quoi cela a-t-il pu avoir un impact sur le terrain ?

#### 1.1.1 Opposition de l'approche analytique et l'approche « humaniste » selon les théoriciens

L'un des principaux conflits concernant l'enseignement de la lecture littéraire semble se situer dans une opposition entre, l'approche structurale et analytique de la littérature, et l'approche dite « humaniste », c'est-à-dire sa « fonction première » selon TORODOV, celle d'instruire et de plaire : « le lecteur [...] lit ces œuvres pour y trouver un sens qui lui permette de mieux comprendre l'homme et le monde, pour y découvrir une beauté qui enrichisse son existence ; ce faisant il se comprend mieux lui-même. » : pour lui, lire une œuvre ne se limite donc pas à analyser des schémas narratifs, des genres ...il ne s'agit pas de mettre en avant l'aspect formel des textes mais à « vivre [...] des expériences singulières, et, à travers elles à aiguiser sa compréhension du monde. »

---

<sup>3</sup> GABATHULER, Chloé. *Apprécier la littérature*- La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires. Presses universitaires de Rennes, 2016, p.273

<sup>4</sup> GABATHULER, Chloé. *Apprécier la littérature*- La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires. Presses universitaires de Rennes, 2016, p.19 / 273

TORODOV pense qu'on s'attache désormais à l'analyse et ses processus et non au texte lui-même « À l'école, on n'apprend pas de quoi parlent les œuvres, mais de quoi parlent les critiques. »

Schaeffer (2011) tente de comprendre la crise actuelle ; il ne rejette pas les approches formelles et structurales de la littérature. Il rappelle d'ailleurs qu'elles ne sont pas nouvelles : « La plupart des auteurs et des lecteurs ont de tout temps été sensibles aux deux dimensions [...] conçues comme un résultat d'un dire mis en forme ». <sup>5</sup>

Sans exclure l'approche formelle, il considère que l'école privilégie davantage la voie analytique parce qu'elle permet sans doute aux enseignants d'évaluer, de mesurer et catégoriser les compétences des élèves. Mais c'est oublier « la véritable fonction culturelle des œuvres » et la dimension, la relation individuelle qui se crée entre l'œuvre et le lecteur (sujet lecteur) c'est ce qu'il appelle « la lecture comme pratique propre ». C'est-à-dire la possibilité de faire son expérience. Chloé GABATHULER reformule d'ailleurs ses propos : « l'immersion dans des univers fictionnels permettrait au lecteur de construire des modèles cognitifs [...] qui resteraient à disposition comme autant de scénarios ou scripts d'actions possibles... » <sup>6</sup>

Schaeffer insiste pour que les deux dimensions soient clairement identifiées et explicitées. Il souhaite que l'école mette davantage la dimension expérientielle de la lecture mais il ne dit pas comment...

Si on regarde maintenant l'article « La crise de l'enseignement de la littérature » par Françoise CAHEN, publié dans la revue *Le français aujourd'hui* en 2015, il souligne que la littérature a tendance à perdre sa place dans les programmes scolaires, notamment en France, au profit d'autres matières jugées plus "pratiques" ; au collège et lycée, la priorité est faite au commentaire de texte (dimension analytique).

Au primaire, la priorité est donnée à la compréhension et à l'apprentissage du code.

Pour CITTON le fait de susciter l'envie et le plaisir de lire devrait être une priorité pour l'école. Mais de quelle façon ? Pour lui les émotions suscitées par une première lecture renverraient le lecteur au texte pour une élaboration du sens et évidemment vers lui pour « un travail d'introspection ». <sup>7</sup>

La question que se pose alors Chloé GABATHULER: tous les élèves sont-ils capables de ressentir des émotions lors de leur première lecture ? Oui sans doute si on parle d'étudiant et donc de lecteur expert mais cette remarque se vérifie-t-elle chez nos jeunes élèves ?

---

<sup>5</sup> GABATHULER, Chloé. *Apprécier la littérature*- La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires. Presses universitaires de Rennes, 2016, p.24 / 273

<sup>6</sup> GABATHULER, Chloé. *Apprécier la littérature*- La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires. Presses universitaires de Rennes, 2016, p.25/ 273

<sup>7</sup> GABATHULER, Chloé. *Apprécier la littérature*- La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires. Presses universitaires de Rennes, 2016, p.27/ 273

Elle parle de « rencontre entre l'œuvre et le lecteur »<sup>8</sup>, cette rencontre selon les différents théoriciens, semble aller de soi et pourtant ce n'est pas si évident. Comment se fait-elle ? Comment la convoquer, la construire ?

Finalement C. GABATHULER estime que ces théoriciens que sont TORODOV, SCHAEFFER et CITTON s'intéressent davantage aux étudiants et aux lecteurs déjà experts.

### 1.1.2 Le point de vue des didacticiens

Afin de comprendre un peu mieux la problématique de l'enseignement de la lecture littéraire en primaire et secondaire, elle va donc se tourner vers les didacticiens.

On peut remarquer, dans les années 1990, un recentrage sur l'élève, sur ses pratiques de lecture scolaires et privées ; recentrage, duquel va émerger un certain nombre d'ouvrages et de publications. Si le terme de lecture littéraire est utilisé par tous il semble qu'il existe deux approches qui ne font pas consensus.

- La première s'orienterait davantage vers la prise en compte « des émotions du lecteur et son rapport psycho-affectif au texte »<sup>9</sup> et finalement vers « le discours humaniste » dont parle TORODOV Cette approche est critiquable dans le sens où elle « sanctionnerait les enfants qui ont du mal à lire et qui n'aiment pas lire et, pour finir, elle opposerait littérature et raisonnement ». (Ibid.)

- Quant à la deuxième, il s'agit d'une approche dans laquelle la lecture est plus « distanciée » ; elle préconise entre autres « la mobilisation d'activité cognitive et culturelle variées »<sup>10</sup>.

- DUFAYS va même plus loin, et propose une troisième approche qu'il appelle le « va-et-vient dialectique », approche inspirée des travaux de PICARD (1986) pour qui le lecteur est triple. Il serait à la fois le « liseur » (rapport au corps et aux sens), le « lu » (émotions et dimension psycho-affective) et enfin le « lectant » (interprétation – intellectualisation du texte). L'avantage de cette dernière démarche permet comme le dit C. GABATHULER « d'intégrer lecture participative et lecture distanciée tout en gardant à l'esprit les tensions qu'elles génèrent. »

On commence donc à voir émerger la construction d'une certaine définition de la lecture littéraire mais nous ne parlons pas ici d'enseignement ; comment faire avec les élèves ? Comment enseigner la dimension du « lu » et du « lectant » ?

---

<sup>8</sup> GABATHULER, Chloé. *Apprécier la littérature*- La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires. Presses universitaires de Rennes, 2016, p.29/ 273

<sup>9</sup> GABATHULER, Chloé. *Apprécier la littérature*- La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires. Presses universitaires de Rennes, 2016, p.34/ 273

<sup>10</sup> Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne, Dominique Ledur, Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe, Bruxelles. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle* Année 2005 pp. 211-213, [https://www.persee.fr/doc/reper\\_1157-30\\_2005\\_num\\_32\\_1\\_2695\\_t13\\_0211\\_0000\\_1](https://www.persee.fr/doc/reper_1157-30_2005_num_32_1_2695_t13_0211_0000_1)

### 1.1.3 Enseigner la lecture littéraire : prise en considération de l'élève en tant que lecteur

Ce qui fait consensus, c'est cette centration sur l'élève qui devient lecteur ; c'est dans cet accord de pensée qu'on va ainsi voir naître la notion de « **sujet lecteur** » et par là, la construction d'une certaine identité littéraire.

De cette notion, vont naître des dispositifs didactiques comme « *l'autobiographie du lecteur* » (Rouxel, 2004), reprise du journaliste Pierre DUMAYET, qui permettrait au lecteur de mettre en avant, selon Rouxel :

« l'évocation d'émotions ou d'un certain plaisir de la lecture, l'évocation du rôle joué par tel ou tel livre dans la construction identitaire du lecteur, l'importance des processus d'identification dans l'appropriation et l'appréciation (positive) d'une œuvre, et enfin l'apparent éclectisme des goûts littéraires des élèves ». <sup>11</sup>

On voit également apparaître certaines approches comme la question de la construction chez l'élève de la « *bibliothèque intérieure* » qui sera définie entre autres par FOURTANIER et LOUICHON au colloque des 9<sup>è</sup> rencontres des chercheurs en didactique de la littérature (« Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure- 2008). Approche selon laquelle il s'agirait d'« une bibliothèque constituée d'un magma, d'une matière nécessaire à l'irruption, à l'événement de lecture et en attente de l'irruption ». Partant de là, il serait nécessaire, à l'école, « de générer des expériences de lecture mémorables auprès des élèves et d'accompagner les élèves dans la constitution du fond dont la matière ne peut être que composite. » <sup>12</sup>

C. GABATHULER revient également sur la notion qui me semble importante pour le dispositif que je présenterai en deuxième partie c'est celle du « **sujet lecteur/sujet scripteur** ». <sup>13</sup>

De nombreux chercheurs réunis au colloque de 2012 à Grenoble <sup>14</sup>, dont le titre était justement « *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université : postures et outils pour des lecteurs divers et singuliers* » insistent sur la nécessité de penser cette articulation. Pour eux le passage à l'écrit à travers des autobiographies de lecteurs, des **cahiers d'écriture**...serait un dispositif intéressant pour tenter de comprendre les processus de lecture chez l'élève face à un texte littéraire. Il s'agit de rendre compte par écrit de leur « expérience intime et singulière » afin de garder mémoire des lectures personnelles. Les observations consignées peuvent toucher l'esthétisme du texte, mais également ses valeurs morales et sociologiques, ainsi que les émotions qu'il a pu susciter chez le lecteur.

---

<sup>11</sup> GABATHULER, Chloé. *Apprécier la littérature- La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires*. Presses universitaires de Rennes, 2016, p.37/ 273

<sup>12</sup> GABATHULER, Chloé. *Apprécier la littérature- La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires*. Presses universitaires de Rennes, 2016, p.39/ 273

<sup>13</sup> GABATHULER, Chloé. *Apprécier la littérature- La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires*. Presses universitaires de Rennes, 2016, p.41/ 273

<sup>14</sup> MASSOL J-F, BRILLANT N. *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université : postures et outils pour des lecteurs divers et singulier. Colloque de 2012. Grenoble*. UGA éditions, Université Grenoble Alpes. 2017.

Mais attention il peut, et c'est ce qui arrive très souvent, devenir un carnet de compréhension et d'interprétation, perdant ainsi la fonction première à laquelle il était destiné ; celle de l'appréciation.

On voit bien, qu'il s'agisse des théoriciens et des didacticiens, que les essais pour expliciter et trouver un consensus autour de l'enseignement de la lecture littéraire semblent compliqués. Les dispositifs proposés ne sont pas sans faille et sont toujours dans cette limite entre approche « analytique et structurale » et approche « humaniste ».

Avant de revenir plus précisément à l'appréciation, il nous semblait important de poser ce cadre puisque, évidemment, l'appréciation est un des éléments constitutifs de la lecture littéraire et va évidemment constituer le sujet-lecteur.

## 1.2 Un essai de définition

Avant d'aller plus loin, et afin de comprendre le choix du dispositif qui sera présenté par la suite, il semble important de bien définir ce que nous entendrons donc par « l'appréciation des textes littéraires ».

Pour cela, je m'appuierai notamment sur J-L DUFAYS qui a sans doute publié le plus de données sur le sujet.

Il reconnaît d'ailleurs que même si la question de l'appréciation et de la lecture littéraire a bien évolué depuis 20 ans au niveau de la recherche, malheureusement cette compétence n'est pas explicitement travaillée dans les classes. « En effet, aujourd'hui comme hier, ce qui prévaut encore souvent dans les classes, c'est l'évaluation tous azimuts, selon des critères flous, basés souvent sur le seul "plaisir" [...] ou sur les enjeux sociaux des textes [...] »<sup>15</sup>

Afin donc de définir clairement la notion d'appréciation, je m'attarderai tout d'abord sur le mot « appréciation » puisqu'en effet comme je vais tenter de le montrer, le terme ne fait déjà pas consensus.

Si l'on regarde, tout d'abord, les évaluations PIRLS, les questions qui accompagnent les textes de l'épreuve sont élaborées de manière à couvrir les quatre processus suivants :

- retrouver et **prélever des informations** explicites (l'élève doit retrouver une information donnée dans le texte, par exemple quand et où se passe une histoire) ;
- **faire des inférences** simples (l'élève doit construire ou déduire une information qui n'est

---

<sup>15</sup> DUFAYS J-L. Lire, c'est aussi évaluer. Autopsie des modes de jugement à l'œuvre dans diverses situations de lecture, *Open Edition, Études de linguistique appliquée*, n° 119, 2000, p. 278. <https://journals.openedition.org/recherchestravail/1605?lang=es>

pas donnée telle quelle dans le texte, par exemple si le texte dit que les arbres n'ont pas de feuilles, déduire que l'histoire se passe en hiver ou identifier le référent d'un pronom) ;

**-interpréter** et intégrer des idées et des informations (l'élève doit utiliser ses propres connaissances du monde pour interpréter ce qui est dit dans le texte, par exemple identifier les sentiments ou les motivations d'un personnage) ;

**-examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments des textes (dans ce cas, il s'agit de porter un jugement sur le texte, par exemple estimer si la fin d'un récit est attendue ou surprenante, et expliquer pourquoi).**

Ce qui nous intéresse ici c'est le 4<sup>ème</sup> processus (en gras), dans lequel, on voit bien qu'il n'est pas question d'appréciation mais d'**évaluation** et de **jugement**.

J-L DUFAYS a tendance, lui aussi, à utiliser le mot « évaluation ». Il parle d'évaluation et moins d'appréciation sans doute pour évoquer la diversité des paramètres et des critères qui vont entrer en jeu quand on apprécie un texte « l'évaluation littéraire, on commence tout doucement à s'en aviser, est un acte complexe, qui combine un ensemble de mécanismes relevant à la fois — et notamment — de la psychologie, de la sociologie et de l'esthétique ». <sup>16</sup>

Ce n'est pas juste, ce que J-L DUMORTIER <sup>17</sup> appelle un jugement de goût, « j'aime / j'aime pas... » et c'est sans doute une des dimensions qui gêne les enseignants puisque ce jugement repose sur une appréciation subjective, plus ou moins « spontanée » et peu soucieuse d'étayage par des arguments partagés. Que doit-on évaluer ? Que doit-on apprécier quand on lit un texte ? Le fond, la forme ? Cela est beaucoup plus complexe qu'on ne le croit et c'est d'ailleurs pour cela que « Malgré l'écho des travaux consacrés à l'esthétique de la réception, puis à la lecture littéraire et au sujet lecteur), il semble que l'appréciation des textes reste aujourd'hui une compétence peu étudiée dans les classes de français, tous niveaux confondus » (Dufays- Ibid.).

Enfin si on s'en réfère à plusieurs théoriciens et didacticiens, on voit qu'il existe parfois une confusion entre « appréciation » et « jugement » car on considère que l'appréciation (esthétique) serait déjà une forme de jugement. Schaeffer les différencie bien ; selon lui l'appréciation (esthétique) serait de l'ordre du spontané, d'un « état vécu » et ressenti. Le jugement serait, lui, de l'ordre de la réflexion et de l'analyse. Les deux termes sont bien distincts ; ils ne s'excluent pas et au contraire Schaeffer y voit même une forme de complémentarité :

---

<sup>16</sup> Dufays Jean-Louis. Comment évalue-t-on les textes littéraires ? Une typologie des valeurs et des modes d'évaluation ou d'appréciation. *Article open Edition*. 2019. Journal n° 94 <https://journals.openedition.org/recherchestravaux/1605>

<sup>17</sup> DUMORTIER Jean-Louis, « Conduite esthétique, jugement esthétique et écriture de soi ». Repères, 2016. n°34, P.185 -214

« Pour que je puisse porter un jugement esthétique, il faut d'abord qu'il y ait eu appréciation, et donc une activité cognitive satisfaisante ou dissatisfaisante. »<sup>18</sup>

Ils semblent donc que, théoriciens comme didacticiens, n'identifient pas les mêmes procédures, voire les mêmes concepts, derrière le même terme ; il paraît difficile d'obtenir un consensus et une définition commune de l'appréciation.

Il est pourtant indispensable, afin de comprendre l'enjeu de ce travail sur l'appréciation dans les classes, de retenir les éléments suivants :

- L'appréciation passe évidemment, par une première impression, plus spontanée, liée aux émotions,
- Mais si on veut pouvoir en faire un élément d'apprentissage et dépasser la subjectivité, il faut interroger les valeurs que l'on donne au texte, les évaluer, voire les juger, en passant par une argumentation construite.

En voyant la difficulté pour les chercheurs à bien identifier et délimiter ces approches, nous pouvons peut-être apporter un premier élément de réponse à la problématique initiale puisque c'est peut-être de là que naît ensuite une confusion, voire un malentendu, entre compréhension, interprétation et appréciation auprès des enseignants. Pour vérifier cela et suite au constat de J-L DUFAYS, cité précédemment, qui dit que l'appréciation n'est pas travaillée dans les classes, il m'a paru inévitable avant d'interroger le terrain, d'aller voir du côté du prescrit. J'ai donc analysé comment la compétence « apprécier » est-elle définie et explicitée dans les programmes français et québécois.

## **2. « Apprécier », du côté du prescrit**

### **2.1 Programmes français**

En examinant les programmes des cycles 2 et 3<sup>19</sup>, un constat s'offre à nous : l'appréciation n'y est pratiquement pas citée et encore moins explicitée.

En cherchant les occurrences « apprécier » ou « appréciation », on ne les verra jamais utilisées sauf dans des contextes différents comme par exemple à la page 95, des programmes de Cycle 3 dans

---

<sup>18</sup> SCHAEFFER Jean-Marie. *Les célibataires de l'art. Pour une esthétique sans mythe*. 1996. Paris, Gallimard

<sup>19</sup> Ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports. Programmes Cycle 2. publié au BO n°31 du 30 juillet 2020, [education.gouv https://www.education.gouv.fr/media/70279/download](https://www.education.gouv.fr/media/70279/download) [www.education.gouv.fr programme du cycle 2](http://www.education.gouv.fr/programme-du-cycle-2)

Ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports. Programmes Cycle 2. publié au BO n°31 du 30 juillet 2020, C3 : <https://www.education.gouv.fr/media/70282/download>



« Comparer, estimer, mesurer des grandeurs géométriques avec des nombres entiers et des nombres décimaux » :

Puisque le terme « d'appréciation » n'est pas clairement défini, on peut, peut-être, tenter de trouver dans les programmes des compétences qui pourraient s'y rapporter.

Un exemple ici où « l'appréciation » est suggérée de façon implicite :

Les activités de lecture participent également au renforcement de l'oral, qu'il s'agisse d'entendre des textes lus ou racontés pour travailler la compréhension, de préparer une lecture expressive, de présenter un livre oralement, de partager des impressions de lecture ou de débattre de l'interprétation de certains textes.

Il paraît évident que pour comparer ses « impressions de lecture », l'élève devra construire au préalable la compétence « d'appréciation ».

On peut noter la même chose aux pages 14 et 15 :

Comprendre un texte littéraire et se l'approprier	
<b>Compétences et connaissances associées</b> Être capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens. Être capable de mettre en relation le texte lu avec les lectures antérieures, l'expérience vécue et les connaissances culturelles. Être capable de mobiliser des connaissances grammaticales et lexicales. Être initié à la notion d'aspect verbal (valeurs des temps), abordée à travers l'emploi des verbes dans les textes lus (le récit au passé simple, le discours au présent ou au passé composé, etc.). Être capable de repérer ses difficultés et de chercher comment les résoudre. Être capable de recourir, de manière autonome, aux différentes démarches de lecture apprises en classe. Être capable d'identifier les principaux genres littéraires (conte, roman, poésie, fable, nouvelle, théâtre) et de repérer leurs caractéristiques majeures.	<b>Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève</b> - Activités permettant de : <ul style="list-style-type: none"><li>○ construire la compréhension d'un texte : repérage des informations explicites ; identification des personnages, lieux, actions, repères temporels, etc. ; repérage de l'implicite ; repérage des liens logiques ; élucidation lexicale par le contexte, la morphologie, le recours au dictionnaire ; construction d'une visualisation de l'histoire narrée par le dessin, la sélection d'images, etc.</li><li>○ rendre compte de sa compréhension des textes : évocation spontanée de sa lecture, mise en lien avec l'expérience vécue, les lectures antérieures, la culture personnelle, réponses à des questions, paraphrases, reformulations, propositions de titres de paragraphes, rappels du récit, représentations diverses (dessin, mise en scène avec marionnettes ou jeu théâtral, etc.).</li><li>○ partager ses impressions de lecture, faire des hypothèses d'interprétation et en débattre, confronter des jugements : débats interprétatifs, cercles de lecture, présentations orales, mises en voix avec justification des choix.</li></ul>

On peut trouver quelques éléments en lien avec l'appréciation dans la partie « Culture littéraire et artistique » p. 25 à 26. Nous relèverons des exemples qui peuvent aiguiller les enseignants à la page 26 sous la catégorie « enjeux littéraires »

	Héros / héroïnes et personnages	La morale en questions	Se confronter au merveilleux, à l'étrange	Vivre des aventures
<b>Enjeux littéraires et de formation personnelle</b>	- découvrir des œuvres, des textes et des documents mettant en scène des types de héros / d'héroïnes, des héros / héroïnes bien identifiés ou qui se révèlent comme tels ; - comprendre les qualités et valeurs qui caractérisent un héros / une héroïne ; s'interroger sur les valeurs socio-culturelles et les qualités humaines dont il / elle est porteur, sur l'identification ou la projection possible du lecteur.	- découvrir des récits, des récits de vie, des fables, des albums, des pièces de théâtre qui interrogent certains fondements de la société comme la justice, le respect des différences, les droits et les devoirs, la préservation de l'environnement ; - comprendre les valeurs morales portées par les personnages et le sens de leurs actions ; s'interroger, définir les valeurs en question, voire les tensions entre ces valeurs pour vivre en société.	- découvrir des contes, des albums adaptant des récits mythologiques, des pièces de théâtre mettant en scène des personnages sortant de l'ordinaire ou des figures surnaturelles ; - comprendre ce qu'ils symbolisent ; s'interroger sur le plaisir, la peur, l'attraction ou le rejet suscités par ces personnages.	- découvrir des romans d'aventures dont le personnage principal est proche des élèves (enfant ou animal par exemple) afin de favoriser l'entrée dans la lecture ; - comprendre la dynamique du récit, les personnages et leurs relations ; s'interroger sur les modalités du suspens et imaginer des possibles narratifs.

Sont présentés ici certains points qui nous paraissent intéressants à interroger quand on veut travailler l'appréciation comme la notion de valeurs, le ressenti du lecteur par rapport à une situation, à un personnage, le style et l'esthétique du texte (le suspens...).

Mais ce qui interpelle dans cet extrait, c'est le manque d'explicitation et de démarches d'enseignement.

Quelques supports pouvant aider à développer l'appréciation sont néanmoins cités à la page 15 :

- En lien avec l'écriture et pour préparer les activités de partage des lectures et d'interprétation : cahiers ou carnets de lecture, affichages littéraires, etc.
- Outils permettant de garder la mémoire des livres lus et des œuvres fréquentées : cahiers ou carnets de lecture, anthologies personnelles portfolios...

Et finalement, il semble que la finalité de la lecture soit la compréhension.

Voilà en effet ce qu'on peut lire à la page 11 des programmes officiels de Cycle 2.

La compréhension est la finalité de toutes les lectures. Dans la diversité des situations de lecture, les élèves sont conduits à identifier les buts qu'ils poursuivent et les processus à mettre en œuvre. Ces processus sont travaillés à de multiples occasions, mais toujours de manière explicite grâce à l'accompagnement du professeur, à partir de l'écoute de textes lus par celui-ci, en situation de découverte guidée, puis autonome, de textes simples ou à travers des exercices réalisés sur des extraits courts.

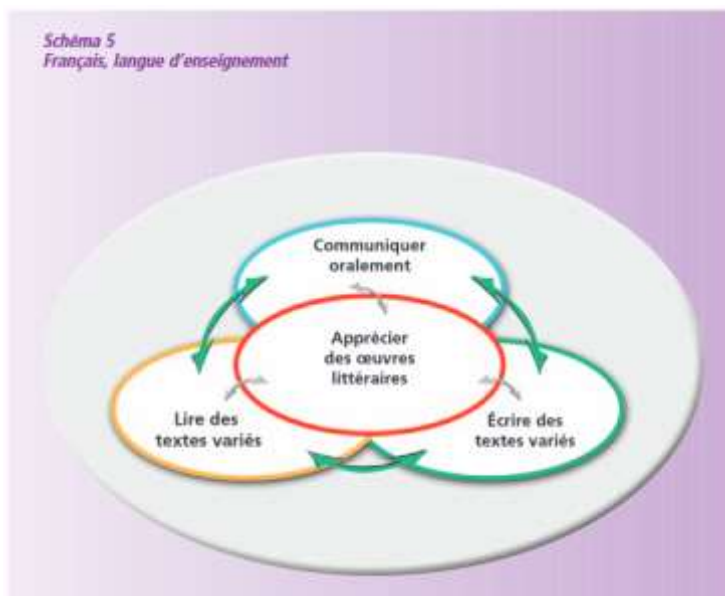
En regardant les résultats de PIRLS, le Canada apparaît nettement mieux placé que la France, il paraît donc intéressant de regarder si la compétence « apprécier » est davantage présente dans leurs programmes.

## 2.2 Comparaisons avec programmes Québécois <sup>20</sup>

Pour appuyer mes observations je m'aiderai du travail de Olivier Dezutter, Julie Babin et Martin Lépine.<sup>21</sup> Ils résument d'ailleurs assez clairement la situation : « Les programmes pour le primaire et le secondaire présentent une vision un peu différente de la compétence en lecture. Cette compétence est scindée en deux dans le programme du primaire, lequel distingue : d'une part, la compétence « Lire des textes variés », qui inclut la lecture de textes courants et littéraires ; et d'autre part, la compétence « Apprécier des œuvres littéraires », présentée comme le lieu d'orchestration et de synthèse des compétences à lire, à écrire et à communiquer oralement, en français. Ces deux compétences sont fondues en une seule compétence dans le programme pour le secondaire : « Lire et apprécier des textes variés ». »

On remarque que, même si une différence est à noter entre primaire et secondaire, la place à l'appréciation est clairement annoncée. On peut d'ailleurs retrouver dans les programmes québécois, dans le domaine des langues, (p.73) le schéma suivant :

Schéma qui place l'appréciation des œuvres littéraires au centre de l'enseignement.



<sup>20</sup> QUEBEC-Ministère de l'éducation, ministère de l'enseignement supérieur, février 2023, <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/primaire/>

<sup>21</sup> Dezutter O., Babin J. et Lépine M. Quel travail sur les textes littéraires dans les écoles québécoises de l'entrée à la sortie du secondaire ? Open Edition – Pratiques. 2020. 187-188 <https://journals.openedition.org/pratiques/8962?lang=en>

Plus loin (p.85), quelques repères concernant la démarche et les critères d'évaluation sont proposés aux enseignants :

### Composantes de la compétence

### Critères d'évaluation

- Élargissement et diversification du répertoire d'œuvres explorées 1 2 3
- Expression de sa perception d'une œuvre 1 2 3
- Établissement de liens entre des œuvres (lues, vues ou entendues) 1 2 3
- Pertinence des critères utilisés pour justifier ses appréciations 1 2 3

### Attentes de fin de cycle

PREMIER CYCLE	DEUXIÈME CYCLE	TROISIÈME CYCLE
À la fin du premier cycle, l'élève connaît quelques œuvres littéraires à sa portée. Il parle volontiers des œuvres qu'il a lues, vues ou entendues et il s'en inspire parfois pour alimenter divers projets. Au cours d'activités culturelles rattachées à ces œuvres et adaptées à son âge, il exprime ses goûts, ses sentiments, ses émotions et ses préférences.	À la fin du deuxième cycle, l'élève connaît un grand nombre d'œuvres littéraires à sa portée et peut se prononcer sur leurs qualités et leurs faiblesses. Il intègre divers éléments associés aux œuvres lues, vues ou entendues, dans les projets qu'il réalise en français et dans les autres disciplines. Il participe activement à de nombreuses activités culturelles rattachées à ces œuvres dans son milieu scolaire et il fait souvent la promotion d'œuvres de littérature pour la jeunesse et de littérature générale auprès de ses pairs.	À la fin du troisième cycle, l'élève s'est approprié un répertoire étendu et varié d'œuvres littéraires. Il sait les comparer entre elles et établir des liens avec d'autres formes de représentation. Il justifie son appréciation à partir de certains critères et à l'aide d'exemples pertinents. Il transpose souvent des éléments issus de ses expériences littéraires dans divers contextes disciplinaires de même que dans les activités culturelles proposées dans son milieu scolaire ou communautaire.

Domaine des langues
Français, langue d'enseignement
8

Ainsi que les stratégies à développer avec les élèves (p.94) :

### STRATÉGIES LIÉES À L'APPRÉCIATION D'ŒUVRES LITTÉRAIRES

- S'ouvrir à l'expérience littéraire. 1 2 3
- Être à l'écoute de ses émotions et de ses sentiments. 2 3
- Établir des liens avec ses expériences personnelles. 1 2 3
- Établir des liens avec d'autres œuvres. 2 3
- Se représenter mentalement le contenu. 1 2 3
- Constaté le traitement de la langue dans le texte pour susciter certains effets. 3
- Reconnaître ce qui appartient au réel et ce qui appartient à l'imaginaire. 2 3
- Échanger avec d'autres personnes. 1 2 3
- Se questionner à propos d'une œuvre. 3

Il ne faut pas plus d'éléments pour noter les différences entre nos programmes français et les programmes québécois.

En dépit donc d'une absence d'explicitation dans le prescrit, l'attendu est tout de même présent de manière sous-jacente. Et il est même évalué qui plus est.

Nous avons donc déjà peut-être une première réponse à notre question initiale ; si effectivement les élèves français ne savent pas apprécier des textes, c'est sans doute qu'on ne leur enseigne pas « l'appréciation ». Mais comment l'enseigner si cette compétence n'apparaît pas explicitement dans le « Prescrit » ?

Cela mériterait une analyse plus fine pour prouver la relation entre programme et réalité sur le terrain. J-L DUFAYS qui a d'ailleurs mené une étude autour de l'appréciation des textes littéraires dans laquelle il a pu comparer les pratiques des enseignants de primaire et secondaire de différents pays francophones note que : « l'appréciation est devenue aujourd'hui une compétence prescrite à part entière dans plusieurs programmes [...], notamment belges, suisses et québécois ». <sup>22</sup>

Et pourtant, comme Chloé GABATHULER le fait remarquer dans sa thèse<sup>23</sup> *Apprécier la littérature. La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture des textes littéraires (2016)*, les différentes recherches révèlent le constat que cette compétence demeure peu travaillée « explicitement » dans les classes de français des quatre pays francophones (France, Belgique, Suisse et Québec) et elle rajoute que beaucoup d'élèves se sentent d'ailleurs démunis lorsqu'on leur demande d'exprimer leur avis à propos des textes.

Pour terminer cette première partie, il convient maintenant de vérifier le malentendu, le manque de définition et par conséquent d'expertise qu'il existe aux niveaux des enseignants.

### **3. « Apprécier », du côté des enseignants**

#### **3.1 Présentation du questionnaire et choix des questions**

J'ai donc pour cela choisi de construire un questionnaire à destination des enseignants des Cycles 2 et 3 du département du Val d'Oise.

Je l'ai envoyé début janvier à chaque circonscription qui l'a ensuite transmis aux enseignants.

---

<sup>22</sup> Dufays Jean-Louis. Comment évalue-t-on les textes littéraires ? Une typologie des valeurs et des modes d'évaluation ou d'appréciation. *Article open Edition*. 2019. Journal n° 94 <https://journals.openedition.org/recherchestravaux/1605>

<sup>23</sup> GABATHULER, Chloé. *Apprécier la littérature- La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires*. Presses universitaires de Rennes, 2016, p.56/ 273

⇒ Le choix des questions.

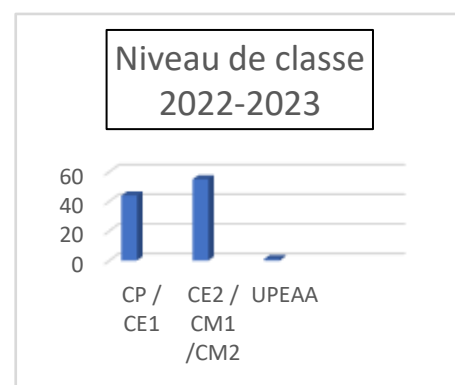
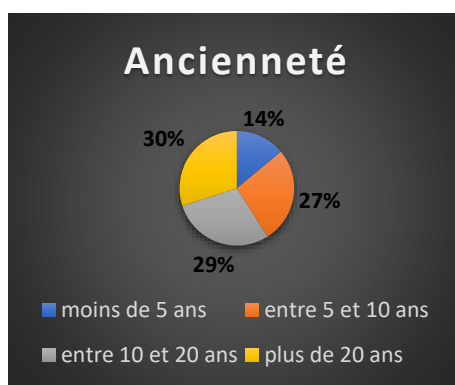
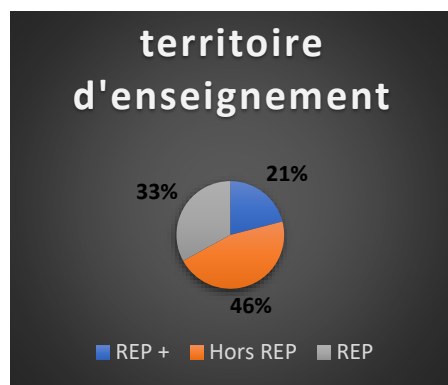
Au moment de la construction de ce questionnaire, ma problématique, mes hypothèses et mon dispositif n'étaient pas encore complètement définis. J'ai donc posé un certain nombre de questions aboutissant à l'hypothèse d'une relation entre les contenus du prescrit, ceux de la recherche et les pratiques enseignantes (pratiques déclarées).

Il me semblait alors important d'interroger :

- le profil des enseignants (questions 1 à 3- Annexe 1)
- leurs pratiques autour de l'enseignement des textes littéraires (questions 4 à 8 – Annexe 1). Pour cela j'ai questionné le choix de ces textes, s'il y avait un lien entre eux (réseau de lecture) et les outils/supports médiateurs (carnet de lecteur, ...)
- leur compréhension des compétences « Comprendre », « Interpréter » et « Apprécier » afin de commencer à identifier les différents points de vue et malentendus possibles. (questions 9 à 14 – Annexe 1)

### 3.2 Constats et Analyses

#### 3.2.1 Profil des enseignants (Annexes...)



Au vu des 100 réponses récoltées, même si on peut voir quelques variables, se dessine un panel assez diversifié ; point très positif pour l'analyse des réponses. Nous retiendrons en particulier le deuxième diagramme, correspondant à l'ancienneté, qui nous permettra de faire des liens entre pratiques et objet d'apprentissage.

#### 3.2.2 Les pratiques

Bien que cela ne réponde pas directement à ma problématique, il me semblait intéressant, avant d'interroger les enseignants sur « l'appréciation », de comprendre leur pratique de l'enseignement des textes littéraires dans leur classe.

##### ▪ Variétés des textes proposés

→ Tous les enseignants interrogés disent travailler sur des romans et/ou des albums.

28% de ces enseignants ajoutent travailler également les textes documentaires, et 3% les Bandes-Dessinées.

→ Comment sont-ils choisis ?

La majorité des enseignants (52%), en particulier ceux de Cycle 3, disent se référer aux listes officielles de références, 43% des enseignants interrogés disent les choisir en fonction d'un projet, d'un thème travaillé en classe ou dans l'école et enfin 15% reconnaissent les choisir en fonction de leur goût personnel.

#### ▪ **Des mises en réseau**

49% des enseignants disent mettre les textes en réseaux (thématiques/auteur/figure archétypale), 11% déclarent le faire de temps en temps et 40% répondent ne pas faire de mise en réseau (5% ajoutent ne pas savoir de quoi il s'agit).

#### ▪ **Présence d'outils (supports /dispositifs mis en place)**

30 % des enseignants n'ont aucun support ni outil. Parmi les supports ou outils cités on relève la présence de 3 Carnets de lecteur, 1 Cercle de lecture, 1 Journal dialogué et 1 projet lecteur. 16% évoquent des dispositifs spécifiques liés à l'apprentissage des stratégies de compréhension (lecture pas à pas/ Visibiléo/ Narramus/ Lector-Lectrix) et enfin 49% parlent de « méthodes » liées à l'étude de la langue (Picot...) ou de manuels de lecture.

### **3.2.3 Les éléments plus spécifiques liés aux représentations que se font les enseignants de « l'appréciation »**

#### ▪ **A la question « Qu'est-ce que Comprendre des textes ? »**

La majorité des enseignants rappelle les différents éléments présentés entre autres, par M.F Bishop : compétences lexicales et linguistiques, compétences stratégiques, compétences référentielles et inférentielles ainsi que les compétences d'autorégulation et de métacognition.<sup>24</sup> On peut toutefois noter que, parmi ces éléments, beaucoup se centrent néanmoins sur les connaissances lexicales et linguistiques et sur les compétences stratégiques (en particulier la capacité à inférer).

1 enseignant parle de la compétence de l'auto-régulation. Enfin un certain nombre évoque la capacité à restituer le récit avec ses propres mots (Rappel de récit)

---

<sup>24</sup> IFE. Alain SAVARY. La compréhension, le parent pauvre de l'enseignement de la lecture- BISHOP.M-F

<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/lire-ecrire-parler-pour-apprendre-dans-toutes-les-disciplines/dossier-lire-ecrire/comprehension-partager-les-references>

### ▪ A la question « Qu'est-ce qu'interpréter des textes ? »

Les réponses font beaucoup moins consensus. On peut les catégoriser sous les compétences suivantes :

- Comprendre les intentions de l'auteur (+ enjeux du texte)
- Être capable de donner son avis, un point de vue
- Être capable d'associer le texte à un contexte littéraire
- **Rendre explicite l'implicite** (pour la majorité des enseignants interrogés)
- Mettre en voix le texte
- Susciter des émotions (2 réponses)

### ▪ A la question « Qu'est-ce qu'apprécier des textes ? »

Pour la grande majorité des réponses, le fait d'apprécier est lié au plaisir de lire, aux émotions et sentiments que le texte suscite à sa lecture. La plupart des enseignants parlent de la capacité à donner son avis / un jugement / un point de vue en argumentant, certains évoquent le « sens ou jugement critique ».

1 enseignant met en parallèle les termes apprécier et évaluer ; il propose la possibilité de « noter » les livres.

3 enseignants évoquent la nécessité pour apprécier, de confronter et comparer à d'autres textes.

On peut noter qu'il s'agit, pour beaucoup, de la dernière étape de lecture après la compréhension et l'interprétation (voir question : priorité d'enseignement)

Enfin, un certain nombre d'enseignants emploie le terme de « subjectivité ».

#### → Des constats

▪ 1<sup>er</sup> constat → Deux réponses évoquent la possibilité « d'aimer ou de ne pas aimer », sinon pour la plupart il semble que la notion d'appréciation soit intimement liée à un aspect positif uniquement : « j'aime, j'apprécie... »

⇒ Il y aurait donc peut-être un malentendu au niveau même de la définition du terme « apprécier » :

Cela peut-il être lié à la définition communément construite dans les esprits du terme apprécier en dehors de tout contexte littéraire ? Autrement dit :

Apprécier = aimer

▪ 2<sup>ème</sup> constat → Frontière un peu floue entre interprétation et appréciation : certaines réponses sont présentes au niveau des deux compétences :

« donner un point de vue » et « susciter des émotions »



### ▪ **Priorité d'enseignement des 3 compétences**

→ Enseigner la compréhension :

82% des enseignants la placent en priorité 1

13% des enseignants la placent en priorité 2

5% des enseignants la placent en priorité 3

→ Enseigner l'interprétation

6 % des enseignants la placent en priorité 1

52 % des enseignants la placent en priorité 2

42 % des enseignants la placent en priorité 3

→ Enseigner l'appréciation

15 % des enseignants la placent en priorité 1

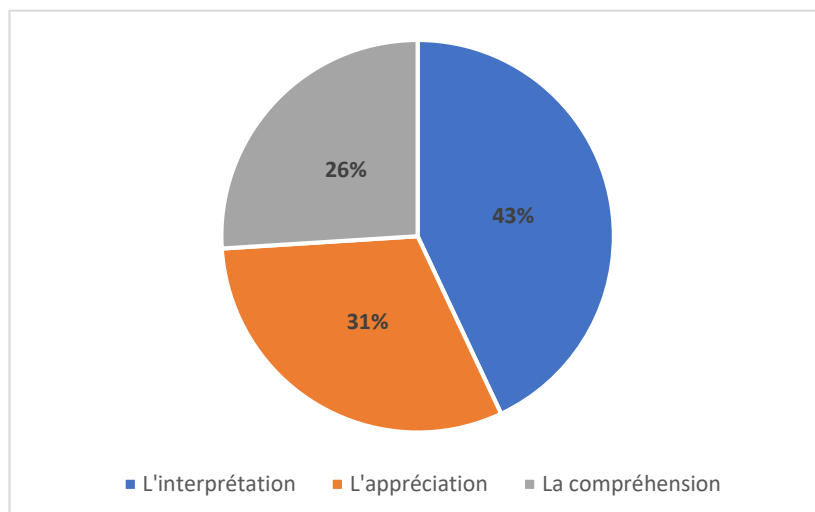
35 % des enseignants la placent en priorité 2

50 % des enseignants la placent en priorité 3

→ **Constats :**

- 15% seulement des enseignants placent l'enseignement de « l'appréciation » en priorité 1.
- En reprenant le paramètre de l'ancienneté, on pourrait se demander si un lien existe. Sur ces 15 réponses : 3 enseignants ont moins de 5 ans d'ancienneté, 3 ont entre 5 et 10 ans, 6 ont entre 10 et 20 ans et enfin 3 ont plus de 20 ans d'ancienneté. Il semble qu'il y ait une très faible relation et que l'expérience pourrait aider à définir l'objet d'apprentissage qu'est « l'appréciation ». Mais le résultat est-il bien significatif ; il paraît difficile d'établir une généralité sur un groupe aussi restreint.

### ▪ **Quelle compétence est-elle la plus difficile à enseigner ?**



▪ **Ce que les enseignants mettent en avant à la question « Quelles sont les difficultés pour enseigner l'appréciation ? »**

→ pour la majorité des enseignants : le problème de la **subjectivité**

→ pour beaucoup : **l'acquisition des 2 autres compétences en amont**

→ ce qui va être de l'ordre de l'affect et des émotions

→ les difficultés d'argumentation ainsi que les problèmes liés à l'expression et au manque de lexique

→ la connaissance du monde et la culture différente

→ enfin un enseignant parle de l'immaturation des élèves

Ce qui ressort de ce questionnaire c'est qu'effectivement les compétences « interpréter » et « apprécier » sont assez mal identifiées et cela, même s'il existe une légère variable, peu importe l'ancienneté dans les services.

La question est donc d'essayer de comprendre pourquoi n'arrivent-ils pas à définir et expliciter ces deux compétences. Pourquoi ce malentendu ?

#### **4. Vers un début de réponse...**

Si l'appréciation n'est pas travaillée en classe comme le dit J-L DUFAYS c'est donc sans doute pour la raison suivante :

Comment les enseignants pourraient-ils travailler une compétence qui n'est pas présentée et définie dans les programmes ?

Ils n'ont pas accès aux informations qui leur permettraient d'identifier les différents paramètres et caractéristiques liés à l'appréciation.

Certains n'en ont pas entendu parler ou ne la définissent pas comme une compétence. Nous sommes dans une conception très floue où règne trop d'implicite.

Pour la plupart, et c'est ce que montrent les retours du questionnaire ; il est difficile de travailler « l'appréciation » car elle repose sur trop de subjectivité.

Voilà pourquoi il serait utile de donner accès aux enseignants au cadrage des didacticiens et en particulier celui de J-L DUFAYS qui me paraît clair et acceptable.

Mais il est évident qu'un cadrage théorique n'est pas suffisant et que pour enrôler les enseignants, il est nécessaire de proposer également des dispositifs ayant fait leur preuve.

C'est donc ce que j'ai tenté de mettre en place dans une classe de CM1 de la ville d'HERBLAY sur Seine. Mon poste de conseillère pédagogique départementale ne m'a pas permis d'éprouver, comme je l'aurais souhaité, le dispositif choisi, mais je tenterai dans une seconde partie d'en montrer les premières analyses et la nécessité de ce que j'appellerais « un changement de paradigme »,

# 2<sup>ème</sup> partie : Comment aider les enseignants à travailler l'appréciation des textes littéraires en classe ?

## 1. Le cadre théorique retenu

Au vu de mes différentes lectures, il me semblait important de retenir qu'il faudrait avant tout pour amener les élèves à « apprécier un texte littéraire », sortir du jugement de goût pour aller vers un jugement de valeurs argumenté. Mais comment ?

J-L DUFAYS établit une typologie des valeurs.<sup>25</sup>(« Comment évalue-t-on les textes littéraires ? Une typologie des valeurs et des modes d'évaluation ou d'appréciation » - *Recherches & Travaux, Valeur(s) de/dans l'enseignement des textes littéraires*" - Vol. -, no.94, p. 1-13 (2019))

Il s'appuie pour cela, entre autres, sur Guerrini, qui a identifié pour sa part cinq « axes » de valeurs, qu'il qualifie d'esthétique, d'éthique, d'épistémique, d'hédonique et de pragmatique.

Il fait également référence à Picard et à son « *Triple jeu axiologique* » consistant à valoriser la « subversion dans la conformité » (le vrai), « l'élection du sens dans la polysémie » (la densité sémiotique) et la « modélisation par une expérience de réalité fictive » (dimension générique).

De ces classifications, J-L DUFAYS établit la sienne et c'est au final, celle que j'utiliserai ici dans le cadre de mon dispositif, voilà donc les quatre catégories retenues :

- ✓ **La cognition**, qui permet de juger un texte ou des éléments textuels en termes de conformité ou d'écart par rapport à la « **clarté** », c'est-à-dire à des normes de lisibilité ;
- ✓ **L'éthique**, qui permet de juger un texte ou des éléments textuels en termes de conformité ou de transgression par rapport au « **bien** », c'est-à-dire à des normes de pertinence morale ou idéologique ;
- ✓ **La référence**, qui permet de juger un texte ou des éléments textuels en termes de conformité ou non au « **vrai** », c'est-à-dire à des normes de vraisemblance - lesquelles diffèrent évidemment selon que le texte s'affiche comme un témoignage « authentique » ou comme une fiction ;

---

<sup>25</sup> Dufays Jean-Louis. Comment évalue-t-on les textes littéraires ? Une typologie des valeurs et des modes d'évaluation ou d'appréciation. *Article open Edition*. 2019. Journal n° 94, p. 1-13 <https://journals.openedition.org/recherchestravaux/1605>

- ✓ **L'esthétique**, qui permet de juger un texte ou des éléments textuels en termes de conformité ou non, c'est ce qu'appellera le « **beau** », c'est-à-dire une appréciation des normes stylistiques ou rhétoriques, ou plus simplement une appréciation de la forme.

Partant de tous ces constats et du cadre proposé par J-L DUFAYS, j'ai donc tenté de proposer une hypothèse d'action en réfléchissant à la mise en place d'un dispositif permettant aux enseignants de travailler l'appréciation des textes littéraires.

## 2. A la recherche d'un dispositif

### 2.1 Des questions en amont

En réfléchissant au choix de mon dispositif j'ai d'abord analysé les contraintes, liées pour la plupart à mon poste de conseillère pédagogique, qui n'offre pas un terrain d'expertise à plein temps.

Devrais-je masser les séances sur quelques semaines ou sur une année ?

Combien de classes solliciter pour cette expérimentation ? Choisir un cycle ? Lequel ?

Faire appel à des enseignants experts ou non ?

L'idéal pour une véritable expérimentation aurait été d'avoir un groupe d'observation important et varié :

- Des classes en REP, REP+, hors REP
- Des enseignants disposant de niveaux d'expertises différents
- Des classes témoins...

Il fallait également trouver un dispositif qui me permette de garder le plus de traces possibles puisque je manquerai de disponibilité pour filmer les séances et accompagner les classes ; le passage par l'écrit m'a donc paru le plus efficient.

Ce choix m'a déjà permis de privilégier le Cycle 3 afin d'être moins gênée dans mon observation par les difficultés (même si elles sont encore nombreuses) liées aux compétences d'écriture en construction au Cycle 2.

Mon choix s'est donc plutôt, à ce moment-là, orienté vers le **carnet de lecteur**.

Aux détours de mes lectures sur le sujet, et dans une fiche Eduscol intitulée *Carnet de lecteur*<sup>26</sup> j'ai découvert le terme de : « le journal dialogué ».

Le nom a tout de suite fait écho aux contraintes citées précédemment et à la façon dont j'allais pouvoir résoudre le problème lié à la distance pour finalement en faire un véritable atout.

---

<sup>26</sup> Eduscol.education. le carnet de lecteur. <https://eduscol.education.fr/document/16438/download>

## 2.2 Un dispositif potentiel : le journal dialogué ?

Ses origines ne sont pas beaucoup référencées ; la fiche Eduscol nous renvoie à Monique LEBRUN.<sup>27</sup> Ces travaux ne sont pas récents, Monique Lebrun s'appuie sur « l'esthétique de la réception » qui correspond à « la prise en compte du lecteur dans le processus de lecture ». Cette appellation vient d'Allemagne vers la fin des années soixante sous l'impulsion de deux auteurs Iser et Jauss. Pour eux, « le texte est préstructuré pour la lecture et le lecteur le recrée, grâce à son répertoire de conventions, de références et de contextes. »

Ils préfèrent donc, non plus se centrer sur l'auteur mais se placer du côté du lecteur en analysant ses attentes et « les effets que le texte produit chez lui par la satisfaction ou la transgression de ses attentes. » (Monique LEBRUN – Ibid.)

Pour Monique LEBRUN le journal dialogué « est ici compris comme un exercice d'écriture régulier où le « rédacteur » se prend, en tant que lecteur, comme objet d'observation. Le dialogue, quant à lui, s'établit sous la forme d'un échange de lettres. Les réponses des correspondants privilégiés, qui sont eux aussi des lecteurs, permet au rédacteur du journal d'enrichir sa réflexion. » (Monique LEBRUN – Ibid.).

Monique LEBRUN s'appuie également sur les travaux d'Hancock (1993) qui, dit-elle, « recommande d'analyser les réponses sous trois grands schèmes : la construction personnelle du sens ; l'implication dans l'analyse des personnages et de l'intrigue ; la critique littéraire. La construction personnelle du sens se fait par le passage de la paraphrase à l'induction, l'établissement d'inférences, de prédictions, voire les notations de surprise ou de confusion. Quant à l'implication dans l'analyse des personnages, elle passe par l'empathie, le jugement, alors que, pour ce qui est de l'intrigue, les réactions vont du jugement sommaire à l'évaluation plus serrée. Pour ce qui est de l'aspect critique, Hancock mentionne bien son souci de ne pas tomber dans la formule traditionnelle du compte rendu de livre, mais de susciter des goûts littéraires personnels et fondés. » (Monique LEBRUN – Ibid.)

On voit bien que Monique LEBRUN l'utilise dans une prise en compte de la réception du texte dans sa globalité c'est-à-dire dans la construction du sens, en sollicitant les différents processus liés à la compréhension, à l'interprétation et pas uniquement à l'appréciation.

Enfin, si elle a testé d'autres dispositifs en classe de primaire elle a plutôt réservé le journal dialogué au secondaire. Elle pense qu'il est davantage pertinent dans le sens où « les adolescents versent plus volontiers dans l'introspection et dans les processus identificatoires ». Partant de ses observations, j'ai

---

<sup>27</sup> LEBRUN. Monique « Le journal dialogué : pour faire aimer la lecture », Québec français n°94,1994 / <http://id.erudit.org/iderudit/44427ac>

donc décidé de m'inspirer du dispositif de Monique LEBRUN mais d'essayer de l'adapter pour tenter de répondre à ma problématique initiale autour de l'appréciation des textes littéraires.

Ce que je retiendrai donc, c'est que le journal dialogué est avant tout :

- ⇒ un outil réflexif et métacognitif
- ⇒ un échange écrit autour d'une lecture (œuvre intégrale – extrait)
- ⇒ un échange entre l'élève et l'enseignant et/ou l'élève et ses pairs

Il devra permettre l'émergence du **lecteur en tant que sujet** et la construction d'une **posture critique**, de comprendre la différence entre raconter une histoire et parler d'une histoire.

Les échanges devront aider l'élève à formuler des **jugements de goût mais surtout de valeurs** sur un livre, pour au final, former des lecteurs autonomes.

C'est un outil dont je n'avais pas entendu parler jusqu'à présent et pour cause : son principal inconvénient, et c'est pour cela que les enseignants ne s'en sont peut-être pas beaucoup emparés, c'est le temps de travail qu'il va représenter pour eux (et pour moi bien évidemment).

Les premières questions concernant sa mise en place ont donc été :

- Pour que le dispositif soit efficace il sera nécessaire que les élèves y écrivent, de façon régulière bien évidemment, mais à quel rythme ?
- Puis-je le mettre en place avec tous les élèves en même temps ?

Si on veut pouvoir répondre de façon régulière, il sera sans doute difficile de demander aux enseignants de répondre aux 28 élèves d'une classe en même temps.

Et justement, est-ce que j'accompagne l'enseignant dans cet échange écrit ou bien je décide de le prendre en charge ?

- Quels textes questionner ?

Les supports (textes ou œuvres intégrales) utilisés par les enseignants, les livres choisis par les élèves sur les temps de lecture autonome ?

- Quelle forme prendra ce journal ?

Et pour répondre à cette question je me suis interrogée sur ce qui le différencie du « carnet de lecteur » ?

A la différence du carnet de lecteur c'est **un échange privilégié** entre l'élève et l'enseignant et/ou l'élève et ses pairs. Dans le carnet de lecteur, l'élève rend compte de ses lectures sous différentes formes, l'aspect réflexif n'est pas toujours évident à initier et l'élève n'en est pas toujours conscient.

Il n'est pas obligé de montrer son carnet de lecteur systématiquement à l'enseignant, ici, le contrat implicite « oblige » l'élève à faire lire son journal puisque nous sommes dans une relation presque épistolaire. « Oblige » effectivement entre guillemets, car l'élève ne ressent pas la contrainte, il va même trouver un certain plaisir et une valorisation à échanger seul avec son enseignant. Cela va également rendre visibles certains processus et permettre à l'enseignant d'interroger de façon individuelle le parcours de lecteur de ses élèves.

### **3. A la recherche des conditions favorables pour l'expérimentation**

#### **3.1 Choix du terrain d'observation et du « groupe »**

Si je me réfère au groupe d'observation idéal que je m'étais fixée, il est apparu très vite qu'il était bien évidemment trop ambitieux dans le cadre d'un travail individuel et sur un temps aussi court.

J'ai ensuite été confrontée au problème du groupe témoin indispensable à l'évaluation du dispositif ; il était comme je l'ai dit précédemment impossible de partir sur l'observation de plusieurs classes. Comment faire alors, pour que le groupe témoin soit le plus proche possible du groupe ciblé ? La configuration la plus adaptée à mes contraintes a donc été de privilégier l'observation uniquement une classe en répartissant les élèves en deux groupes hétérogènes et représentatifs de la classe (option laissée à l'enseignante).

Pour définir la classe référente et afin d'évaluer de façon la plus objective possible, j'ai privilégié une classe hors REP mais bénéficiant du statut « politique éducative de la ville » dont le public se rapproche beaucoup des écoles en REP mais peut-être plus diversifié ce qui offre un atout pour l'observation.

**Le choix de la classe s'est porté sur une classe de 26 CM1 dont l'enseignante déjà expérimentée (entre 10 et 20 ans d'ancienneté)** est ouverte aux propositions susceptibles de faire progresser ses élèves.

Aucun dispositif type carnet de lecteur n'est mis en place dans la classe, l'enseignante échange avec ses élèves, autour des œuvres présentées, à l'oral ainsi que sous forme de questionnaires classiques de compréhension donnés après les lectures.

### 3.2 Identification des risques

En prenant un groupe d'observation aussi petit, je m'expose néanmoins à plusieurs risques :

Les ressources	Les moyens	Le temps	Autres
<p><b>La disponibilité de l'enseignante</b> (absence/enrôlement)</p> <p><b>La disponibilité des élèves</b> (absences potentielles...)</p> <p><b>Ma disponibilité</b> → <i>Il y aura évidemment un gros point de vigilance à avoir avec l'enseignante qui devra, outre sa disponibilité, adhérer et comprendre l'expérimentation à laquelle je l'associe.</i></p>	<p><b>La communication</b> avec l'enseignante</p> <p><b>Les textes proposés :</b> utilisation des textes de la classe ou texte que j'aurais choisis. <i>Le fait d'utiliser les textes travaillés en classe permettra un accès rapide à la compréhension. Mais ils ne correspondront peut-être à des critères pertinents pour mon expérimentation.</i></p> <p><b>Le support</b> choisi pour communiquer avec les élèves Papier → <i>comment se passeront les échanges</i> Numérique → <i>disponibilité du matériel</i></p>	<p>Le risque du <b>délai assez court</b> : si je m'aperçois que le dispositif ne fonctionne pas, il sera difficile de lancer une nouvelle expérimentation.</p> <p>Je dépendrais du <b>rythme de la classe</b>. <i>L'écriture sera-t-elle assez régulière pour rendre le dispositif efficient ?</i></p>	<p><b>Le choix de laisser l'enseignante constituer les groupes</b></p> <p><b>Le choix de mener ou non les séances</b> <i>Véritable dilemme car en effet j'y gagne peut-être un peu au niveau du facteur temps, je laisse à l'enseignante le choix du moment mais surtout la possibilité d'intervenir et d'accompagner les élèves de façon plus efficace puisqu'elle les connaît.</i> <i>Par contre, ce que j'y perds c'est qu'il me sera plus difficile de réajuster en fonction de mon objectif final.</i></p> <p><b>L'évaluation</b> qui représente un facteur risque important dans le dispositif.</p>

## 4. Protocole d'expérimentation

### 4.1 Adaptation du protocole aux contraintes

⇒ Au vu des facteurs risques évoqués précédemment j'ai donc fait le choix, de mener moi-même le dispositif : la correspondance ainsi que les séances en présentiel. Nous convenons avec l'enseignante qu'elle sera un relais indispensable entre les élèves et moi-même.

⇒ L'option du numérique paraît, je pense, extrêmement pertinent mais la disponibilité du matériel rend la régularité de l'écriture plus aléatoire et donc irrégulière. Nous choisissons d'utiliser un cahier individuel petit format, ce qui facilitera l'écriture.

⇒ Le rythme d'écriture n'est pas clairement défini, on imagine un à deux allers-retours par semaine ; un rythme plus soutenu apparaît compliqué à gérer pour l'enseignante.



⇒ Afin de permettre à l’enseignante une gestion plus simple de son groupe classe et ne pas trop bouleverser les projets de l’enseignante, les temps individuels identifiés « lecture du texte » et « écriture du journal » se feront plutôt en début d’après-midi sur le moment de « quart d’heure de lecture » institutionnalisé et déjà prévu à l’emploi du temps.

⇒ Le choix des textes : à définir et à réajuster

Il semble toutefois difficile d’utiliser l’ouvrage travaillé en classe ; ce qui représenterai en effet une contrainte supplémentaire au bon déroulement du dispositif puisque cela impliquerait une coordination trop complexe.

Les textes seront présentés à l’enseignante afin de valider avec elle les nœuds de compréhension et les difficultés qu’elle aura identifiés pour ses élèves.

#### **4.2 Identification des étapes indispensables à la mise en œuvre**

Janvier	Présentation du dispositif à l’enseignante Organisation et réflexion commune Choix des premiers textes
Février	Evaluation diagnostique des deux groupes (Annexe 3a) Présentation du dispositif aux élèves (Séance 1 - voir fiche séquence Annexe 4)
Mars /Avril	Début de la correspondance avec le groupe expérimental 9 allers-retours en 7 semaines 1 séance à mi période en présentiel (Annexe 4)
Mai	EDE (3 élèves de chacun des 2 groupes) (Annexe 6 a et 6b) Evaluation finale (Annexe 7)

**→ Présentation de la séquence (Annexe 4)**

### **5. Constats et Analyses**

#### **5.1 Des progrès ?**

Afin de valider ou pas l’efficacité de mon dispositif j’ai comparé l’évaluation diagnostique proposée en première séance à l’évaluation finale. Ces deux évaluations (Annexes 3a et 7) ont été proposées à tous les élèves de la classe, groupe expérimental et groupe témoin. On peut retrouver les analyses complètes aux Annexes 8a et 8b, mais ce qu’il en ressort :

- Le choix du texte, même s’il est du même auteur, fausse un peu la comparaison. Le premier texte permettait davantage d’interroger les effets se rapportant à l’humour, au suspens voire à l’angoisse, ce qui est moins présent dans le deuxième texte.
- Les élèves s’autorisent beaucoup plus à dire qu’ils n’aiment pas :

6 élèves sur le groupe test, dont 5 avec justification et seulement 2 sur le groupe témoin mais sans argument.

Pour le premier texte, il n'y en avait qu'un sur le groupe test et 0 sur le groupe témoin.

- Aucun élève du groupe test n'interroge la compréhension (clarté) du 2<sup>ème</sup> texte alors qu'ils étaient 4 pour le premier texte.

Pour le groupe témoin, 1 élève interrogeait la clarté contre 2 pour le 2<sup>ème</sup> texte.

On peut donc noter un changement de positionnement dans le groupe test puisqu'on remarque dans leur argumentation qu'ils priorisent des valeurs davantage liées au beau et non à la compréhension.

- Un déséquilibre entre groupe test et groupe témoin assez important pour l'évaluation finale. Puisqu'on note 11 élèves qui apportent une justification à leur choix contre 2 seulement du groupe témoin.

Il semble que le dispositif ait permis un enrichissement au niveau de l'argumentation.

### → **Des effets inattendus...**

L'enseignante dit avoir noté des progrès en production d'écrit davantage en termes de quantité, de qualité mais surtout d'engagement dans la tâche.

On a également pu observer que les élèves se permettaient d'exprimer beaucoup plus leur ressenti face à un texte.

Exemple d'une élève qui lors des premières questions se contentait de dire « *j'ai aimé, c'était bien* », peut, lors des derniers questionnements, même si effectivement elle manque encore d'argumentation écrire : « *Moi, j'ai pas de préférence, j'ai tout aimé alors je peux pas te dire plus, désolée.* »

L'investissement de l'écrit n'est pas le même et on sent davantage naître le sujet-lecteur. Elle a bien compris mais le texte ne lui parle pas et elle s'en excuse, on est déjà dans une forme d'appréciation.

Ou encore E. qui préfère les textes ayant du suspens et qui le dit de façon assez timide lors des premiers questionnements : « *J'ai bien aimé, il y avait du suspens, c'était un peu rigolo* ».

Pour écrire plus tard : « *Comme types de livres je préfère quand il y a de l'action et du suspens. Je trouve que c'est meilleur.* »

On identifie bien dans le dernier écrit la vraie prise de position de l'élève et l'affirmation de ses choix en tant que sujet-lecteur.

## **5.2 Construction du dialogue**

L'objectif du journal dialogué va donc être d'induire par le questionnement un positionnement, un regard différent chez l'élève. Afin d'éviter le « j'aime /j'aime pas » ou bien les arguments un peu légers du type « parce que c'est bien », il faudra donc cibler davantage les questions et interroger, en s'appuyant sur le cadre de DUFAYS, **le bon** (valeur éthique), **le beau** (valeur esthétique) et **le vrai**

(la cohérence du texte). Afin de ne pas dériver de mon objectif principal et d'aller sur la compréhension, j'éviterai donc de poser des questions touchant à ce que DUFAYS nomme la clarté du texte. Mais questionner les élèves pour les amener à l'appréciation n'est pas si simple qu'il y paraît.

### 5.2.1 Le choix des questions

Afin donc de ne pas m'éloigner du cadre choisi, j'ai préféré élaborer **une proposition de corpus dans lequel j'ai tenté de catégoriser les questions possibles** à poser aux élèves après la lecture d'un texte. (Annexe 2)

La difficulté à laquelle j'ai principalement été confrontée, s'est portée sur la catégorisation en fonction du bon, du beau et du vrai car certaines questions peuvent interroger plusieurs valeurs à la fois.

*Exemple : « T'attendais-tu à cette fin ? Qu'aurais-tu préféré comme fin ? »*

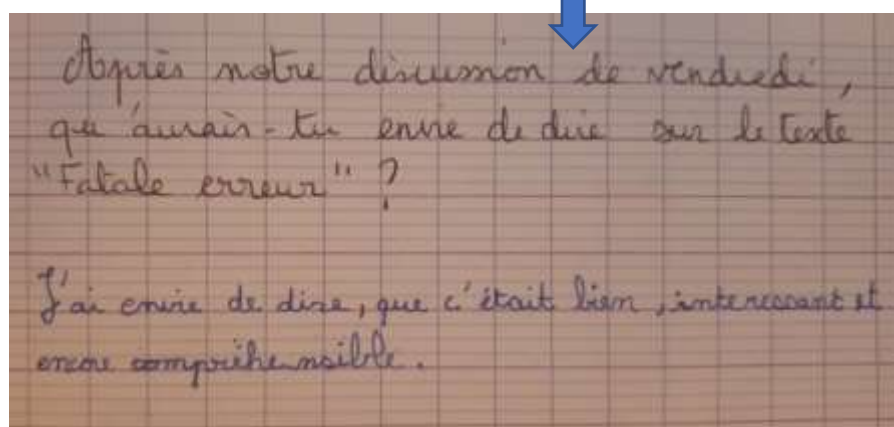
On peut à la fois interroger le bon, si la fin ne correspond pas, par exemple, à nos valeurs morales. Mais également le beau, lorsqu'on va se référer au style de l'auteur et à la surprise que nous a procurée la chute de l'histoire. Ou encore le vrai, si le final de l'intrigue nous paraît peu probable et que finalement on n'y croit pas.

Autre difficulté, qu'est-ce que j'interroge quand je demande « est-ce que ce texte correspondait à mes attentes ? » Question un peu large qui pourrait également être envisagée au niveau des trois catégories proposées. Nouvelle contrainte qu'il a d'ailleurs fallu prendre en compte : la difficulté des questions trop ouvertes.

#### Exemple 1

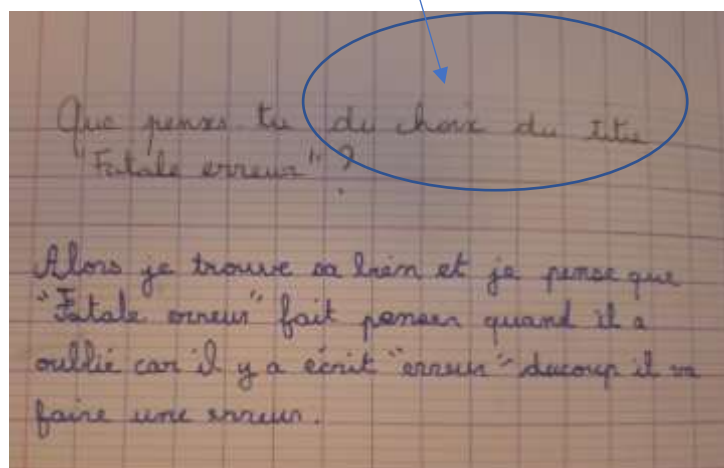
Question ouverte

1 A



Question ciblée

1 B

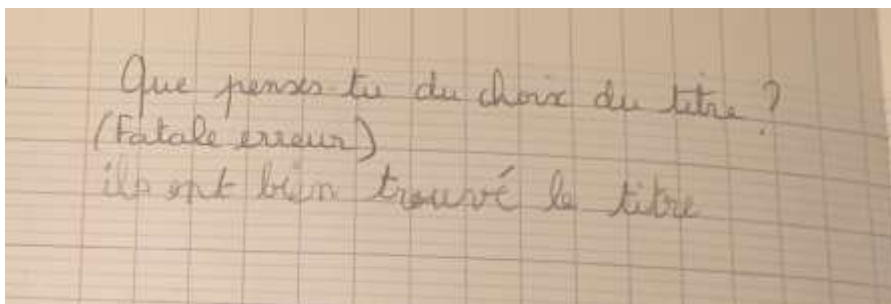


Dans la réponse 1 B, on voit ici que la question pousse davantage l'élève à s'interroger.

Ou encore, cet élève qui à la question  
« Que peux-tu dire du texte « Fatale erreur » ? »  
n'a pas souhaité répondre.

### Exemple 2

Alors qu'on voit (exemple 2)  
qu'il y a, de façon succincte  
évidemment, un essai de réponse.



Comme je l'ai dit précédemment, les questions peuvent parfois interroger plusieurs valeurs à la fois et j'ai remarqué que la plupart des élèves avaient tendance à n'interroger que le bon c'est-à-dire les valeurs morales et éthiques du texte. Ces réponses sans doute induites pour beaucoup, par certaines pratiques de classe m'ont conduites à réfléchir au choix des textes proposés.

### **5.2.2 Le choix des textes**

Les trois premiers textes proposés aux élèves, étaient des textes à chute (Loup-garou de B. FRIOT, « Fatale erreur de F. BROWN et un conte tiré des Contes de la rue Broca de P. GRIPARI-Annexe 3) Je pensais susciter la surprise et pouvoir grâce au questionnement interroger davantage l'esthétique du texte. Malheureusement, systématiquement certains élèves revenaient sur les valeurs éthiques voire sur la vraisemblance du texte.

J'ai donc choisi de privilégier des textes qui pouvaient, être plus simples à interroger au niveau du Beau. Pour cela je leur ai proposé un extrait de L'histoire d'Helen Keller de Lorena A. Hickok (Annexe 3 d).

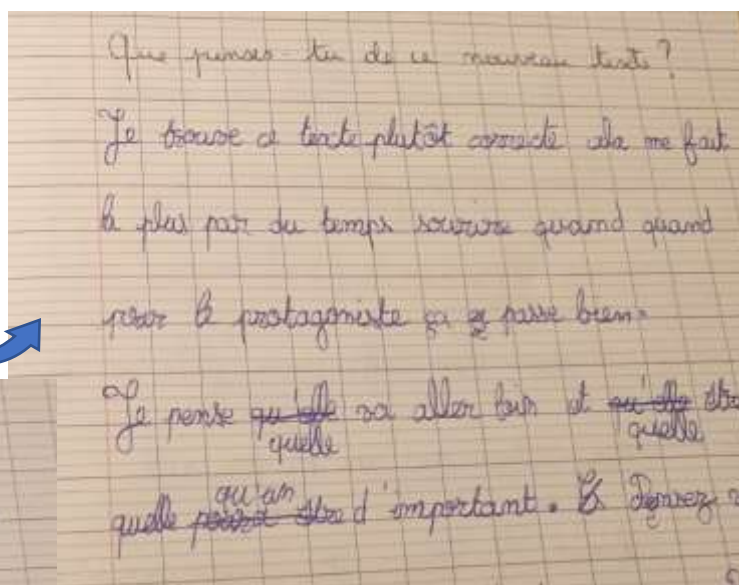
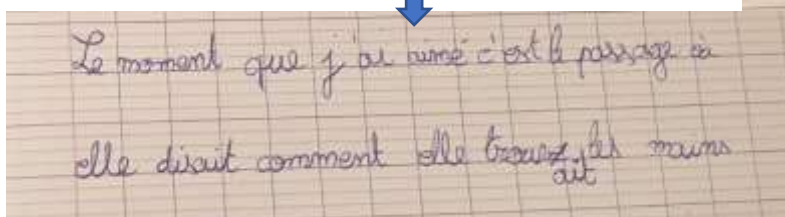
J'ai choisi pour commencer le dialogue, de leur poser à tous une question assez ouverte pour ensuite resserrer (plus individuellement en fonction de leur première réponse) vers les valeurs esthétiques du texte.

« Que penses-tu de ce nouveau texte ? »

#### Exemple de réponse

au début du journal dialogué

A la fin du questionnement :



pas dans l'argumentation mais le questionnement l'oblige à changer sa première vision du texte (le bon) pour aller interroger un autre angle (le beau).

### → **Le genre épistolaire : un atout ?**

L'aspect épistolaire de cette forme d'écrit a sans doute été également un atout ici ; le fait que je ne sois pas présente dans la classe a obligé les élèves à une argumentation plus dense. Mais cela ne s'est pas fait dans les premiers écrits, il a fallu que je mette en place une nouvelle séance en présentiel afin de repréciser les enjeux et le contrat. J'y reviendrai dans les paragraphes suivants.

### **5.3 Le rôle de l'enseignant : quelles postures pour quels effets ?**

On voit bien dans les exemples précédents que le rôle de l'enseignant est évidemment très important pour l'enrôlement des élèves. Il existe un très important tissage, l'enseignant est un véritable guide mais n'est-il pas plus qu'un guide ? Sa posture n'est-elle pas, dans ce cas, un peu trop modélisante ?

#### **5.3.1 Un enseignant modélisant ?**

Suite à une discussion sur le dispositif, j'ai été amenée à montrer quelques journaux à des collègues formateurs qui ont été extrêmement surpris de mes écrits ; écrits beaucoup plus conséquents que ceux des élèves.

C'est un parti pris que j'ai fait et c'est vrai qu'il peut être d'une certaine façon un peu modélisant mais l'objectif premier n'était pas de leur montrer comment faire même si cela a effectivement eu quelques effets, plutôt positifs. L'objectif était de construire cette relation d'égalité de lecteur à lecteur.

Concernant les effets positifs de « mes réponses », le premier c'est effectivement l'enrôlement :

Lorsque les élèves ont reçu par l'intermédiaire de leur enseignante ma première réponse, ils ont été très surpris et flattés du temps que j'avais accordé à chacun d'entre eux et ils ont tous fait l'effort de me répondre ou de me poser une question en retour malgré les difficultés du passage à l'écrit pour certains d'entre eux.

Lorsque je répondais à leurs questions, j'essayais évidemment de leur proposer une réponse plus argumentée et davantage tournée vers le Beau.

Je n'ai pas noté de réel effet à ce niveau sur un temps aussi court. Cela mériterait une analyse plus poussée sur les effets que l'écrit de l'enseignant pourrait avoir sur l'écrit des élèves.

Ce qu'il est important de préciser c'est que l'objectif visé ici est également d'outiller et autonomiser les élèves afin qu'ils puissent mener cette correspondance entre pairs.

Il me paraît nécessaire de passer, avant de les laisser entre eux, par cette correspondance élève/enseignant au risque sinon d'obtenir des questions/réponses trop centrées sur la compréhension.

### 5.3.2 Lecteur/lecteur

Par contre, si je devais relever un des principaux avantages du journal dialogué, ce serait ce positionnement de lecteur à lecteur qui va enrôler l'élève et l'aider à endosser ce rôle de sujet-lecteur. L'enseignant se place au même niveau que lui, il le considère, il n'est pas dans cette posture de contrôle et c'est à cela qu'il faut être vigilant dans le dialogue à tenir avec l'élève.

Il ne s'agit évidemment pas d'être le donneur de leçon et le détenteur du savoir mais simplement un lecteur, certes plus expert, qui s'adresse à un autre lecteur. L'attention n'est plus portée sur le texte mais bien sur l'élève et ses réactions face au texte.

On voit d'ailleurs qu'ils n'ont pas l'habitude de ce changement de posture ; ils avaient beaucoup de difficultés au départ à m'interroger sur mes goûts et à me demander, à moi aussi, mon avis. Mais tout l'enjeu est là ; une fois qu'on a établi cette relation, et que l'élève comprend ce contrat de confiance, il ose plus facilement. Ce contrat est très important et une fois de plus ce n'est pas évident pour l'élève car il n'a pas l'habitude d'interroger l'avis de l'enseignant, on ne l'y a pas beaucoup autorisé...et pourtant c'est tout l'enjeu de ce dispositif, pour qu'il y ait échange il faut que l'élève interroge l'enseignant. Au départ les questions sont des questions de compréhension, et oui, l'élève reproduit ce qu'il a l'habitude de voir puis, quand il a compris il commence à interroger l'appréciation de l'autre.

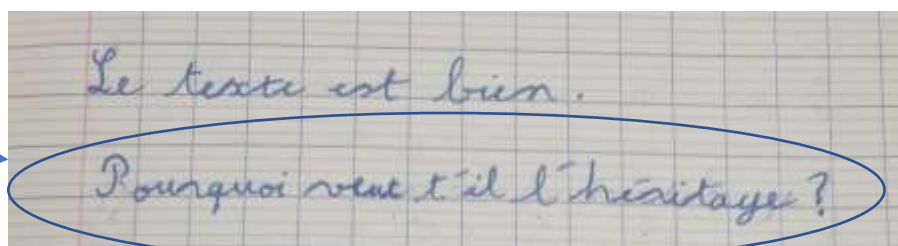
L'enseignante de la classe a joué un rôle très important puisque c'est elle qui relançait les élèves afin qu'ils n'oublient pas de m'écrire une question, sans ça, effectivement, le dispositif perdait tout son intérêt.

→ Exemple d'évolution du questionnement côté élève :

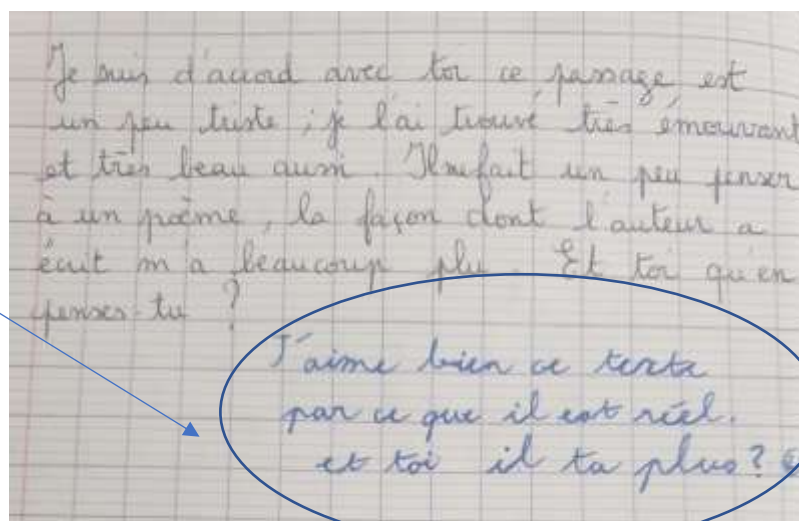
- Rayan

Question après le 1<sup>er</sup> texte

Question liée à la compréhension  
du texte



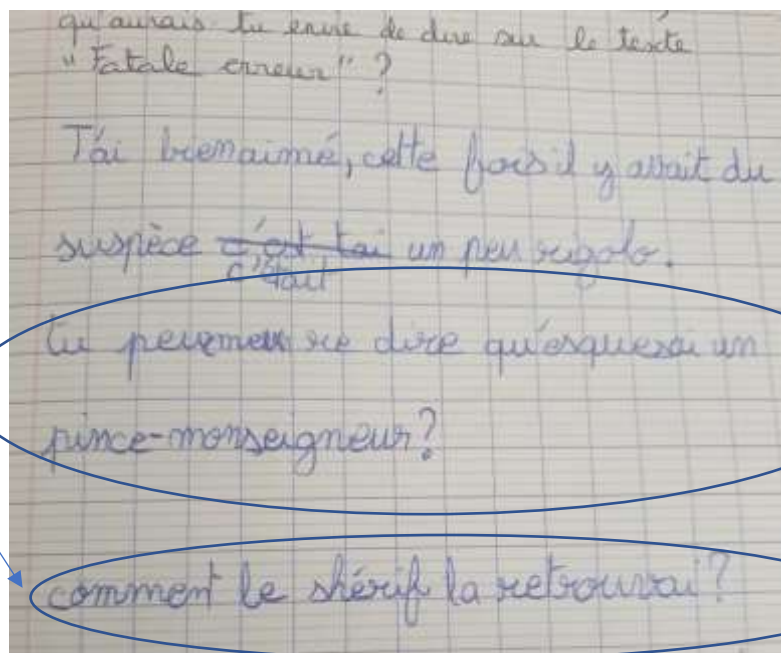
Question après  
le dernier texte :  
centrée sur  
l'appréciation



- Luka

Question après le 1<sup>er</sup> texte

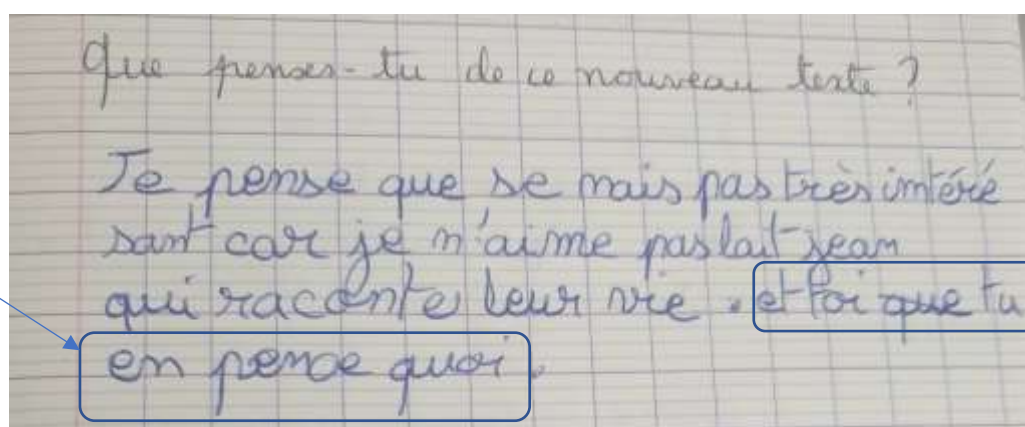
Questions de compréhension



Question après

le dernier texte :

Appréciation



→ Un « lâcher prise » de l'enseignant = Une écriture débridée

Enfin, pour que le dispositif fonctionne il est nécessaire, et c'est sans doute par là que j'aurais dû commencer, que l'enseignant adopte une posture de « lâcher-prise » par rapport aux normes orthographiques et syntaxiques. Il n'est pas en situation de correcteur, l'objectif c'est avant tout de s'intéresser aux pensées du lecteur et il est nécessaire de le rappeler aux élèves (cf Annexe 5) qui, une fois de plus, n'ont bien souvent, pas l'habitude de ce nouveau positionnement.

C'est à cette condition que l'élève pourra également se sentir plus libre d'exprimer ses idées et ne sera pas, ou moins, envahi par les difficultés liées au passage à l'écrit.

## 5.4 Un malentendu au niveau des élèves

### 5.4.1 Importance de l'explicitation

J'ai évoqué en première partie ce « malentendu » qui règne au niveau de l'appréciation.

Force est de constater, et cela paraît tout à fait évident, que nos élèves sont dans le même malentendu.

Lors de la mise en œuvre du « journal dialogué », j'ai senti à mi période que les élèves commençaient à s'essouffler et que les écrits devenaient moins denses et perdaient en qualité.

J'ai donc décidé de revenir en classe (avec le groupe expérimental) pour redéfinir le contrat de confiance ainsi que l'objectif de mes interventions et bien évidemment mon travail avec eux.

Voici un extrait de cette séance.

*Retranscription : On notera F pour moi (formatrice) et E pour les élèves*

*F : est-ce qu'on pourrait avant d'aller plus loin redire un petit peu pourquoi je viens et qu'est-ce qu'on travaille ensemble ?*

*[...]*

*E5 : tu viens voir si on lit bien*

*F : Si vous lisez bien ? C'est-à-dire ? Je ne vous demande pas de lire à haute voix ?*

*E6 : Noooooon ! Tu viens voir si on a compris le texte !*

*E4 : Mais non elle vient voir ce qu'on pense du texte !*

*E3 : c'est pareil...*

*F : C'est pareil ?*

*E7 : non, tu veux savoir si on aime ou on n'aime pas*

*E5 : mais tu veux pas qu'on dise « on aime, ou on aime pas »*

*F : c'est vrai qu'on a fait un petit jeu où il ne fallait pas dire « j'aime/j'aime pas »*

*E4 : tu veux savoir ce qu'on aime ! Il faut expliquer...*

*F : oui c'est vrai, vous avez le droit de dire j'aime/ j'aime pas mais il faut préciser ce que vous avez aimé ou pas dans le texte et pourquoi...*

*E2 : oui, j'aime pas dans Fatale erreur quand M. Walter vole son oncle parce que ça ne se fait pas !*

*F : oui voilà un exemple, et est-ce que tu pourrais dire pourquoi ça ne se fait pas...*

*E3 : c'est pas bien et c'est encore moins bien de vouloir le tuer !*

*F : d'accord, en fait on pourrait dire que ce n'est pas moral...ça ne correspond pas à vos valeurs morales*

*E6 : mmmmm ????*

*F : vous avez appris que le vol ça n'était pas bien, du coup vous n'avez pas envie de voir ça dans le texte parce que ça ne vous correspond pas ?*

*E3 : oui...c'est pas bien !*

*F : d'accord*

*F : et est-ce que certain de vous pense que ce n'est évidemment pas bien mais qu'ils ont quand même aimé le texte ?*

*E4 : oui...ben moi j'ai trouvé ça assez drôle qu'il se fasse avoir !*

*E5 : oui...l'auteur...ils nous a bien eu !*

*E4 : on s'attendait pas à ça !*

*F : c'est vrai que la chute nous surprend ! donc vous êtes d'accord pour dire que certains peuvent aimer un texte même si ça ne correspond pas à leur moralité mais parce qu'ils trouvent ça drôle, surprenant... ?*

*E4 : oui*

*E2 : oui mais ça se fait quand même pas...Walter il avait qu'à attendre que son oncle meure pour hériter...moi je trouve ça un peu nul !*



*F : D'accord, on va s'arrêter là pour le moment...*

On voit bien ici que l'élève E6 pense que la finalité de la lecture c'est la compréhension, et, c'est bien naturel puisque pour lui, lire un texte correspond ensuite à une activité de compréhension.

Ce dispositif n'a peut-être pas montré des progrès incroyables quant aux écrits sur l'appréciation mais il a fait évoluer les élèves par rapport au regard qu'ils portaient avant sur les textes.

#### **5.4.2 Quels effets le dispositif a-t-il eu sur l'élève en tant que sujet lecteur : son rapport au texte**

Suite à la mise en place et à l'évaluation de mon dispositif, j'ai choisi de faire passer des entretiens d'explicitation (EDE) à 3 élèves du groupe expérimental et 3 élèves du groupe témoin.

Mon objectif était d'analyser comment chaque élève a procédé suite à la distribution du dernier texte « Soupçon » (évaluation finale – Annexe 7) quand il a eu le texte devant lui. Le déroulé de ses actions me permettant ainsi d'analyser quelle entrée a été choisie pour aborder le texte : l'appréciation ou la compréhension.

Le choix de ce type d'entretien n'était sans doute pas vraiment le plus judicieux et le plus efficient, en effet, parler des émotions en restant attentive à l'action a été un véritable exercice de funambule.

A la question « *Comment tu as fait quand tu as eu ce texte, par quoi tu as commencé ?* » Pour les 3 élèves de mon groupe expérimental une des premières actions a été de se demander s'ils aimaient ce texte.

→ *Extraits des retranscriptions de Hugo (Annexe 6a), Kidus, Mathys (groupe expérimental)*

##### ▪ Hugo

*H : Alors quand j'ai eu... le texte, j'ai commencé par le lire, donc tout le monde à commencer par le lire. Et euh à un moment, quand j'étais vers euh vers, au début, j'ai, j'ai commencé à aimer le texte et comme je suis arrivée vers la fin du texte, ça m'a plus, ça m'a plutôt fait rire que la personne a euhhh...*

##### ▪ Kidus

*K : J'ai commencé par le début en premier, j'ai regardé, [...], j'ai relis, j'ai bien aimé, c'est juste le début, y avait, c'est ce que j'ai écrit, y avait du suspens et des choses mystérieuses mais à la fin c'est juste un chat, enfin...c'est le chat qui a mangé du chocolat, enfin, voilà... »*

##### ▪ Mathys

*M : Bin...d'abord j'ai regardé le titre, je l'ai lu, après je me suis dit « soupçon » c'est un nom...étrange, un peu, et après j'ai commencé à lire le texte et je me suis dit « j'aime pas trop cette histoire » et après...*

Pour les 3 élèves du groupe témoin, l'entrée choisie est celle de la compréhension. On peut également relever des aspects techniques correspondant au processus de lecture : décodage et fluence

→ Extraits des retranscriptions de Trévis (Annexe 6b), Eloïse, Anaïs (groupe témoin)

▪ Trévis (F formatrice/ T Trévis)

T : Euh, j'ai regardé le titre en premier, euh et puis j'ai commencé à lire le premier paragraphe.

F : D'accord...Alors quand tu dis « j'ai commencé à lire », comment tu as fait ?

T : Euh, j'ai lu la première phrase, mais euh, quand y avait des virgules, genre, je m'arrêtais pas. Donc à un moment je me suis dit : « ah faut que je m'arrête sur les virgules ».

F : D'accord

T : Je me suis arrêté et j'ai un peu mieux compris mais après j'ai commencé un peu...c'était pas super, mais oui j'ai compris le texte.

▪ Eloïse

E : J'ai commencé à lire le texte

F : Alors quand tu dis « j'ai commencé à lire le texte », comment tu as fait ?

E : Bin...j'ai plongé dedans, en fait...

F : « Plongé », pour toi ça veut dire quoi, en fait ?

E : Bin j'étais rentée dans l'histoire, j'étais...je réfléchissais à ce qui s'était passé à la personne qui est dans le texte.

F : D'accord, donc, tu réfléchissais à la personne, au personnage qui est dans le texte...

E : Oui...

F : D'accord...

E : Comment il a réagi, que je me dise comment il a réagi et que je comprenne...

▪ Anaïs

A : J'ai commencé à lire...

F : Quand tu dis lire...c'est quoi ? comment tu fais quand tu lis ?

A : Je regarde les mots

F : D'accord, et qu'est-ce qui se passe après ?

A : Je regarde syllabe par syllabe...Je lis tout...

F : D'accord...et ensuite, comment tu fais ?

A : Bin j'ai essayé de comprendre...

Devant ce modeste constat (il aurait été intéressant de travailler avec plus d'élèves), je ne peux que me réjouir des effets positifs de mon dispositif, puisque pour les trois élèves de mon groupe expérimental, la finalité du texte n'est plus la compréhension mais bien l'appréciation.

Ce qui m'amène à ce fameux « changement de paradigme » que j'évoquais en fin de première partie comme un des éléments de réponse à la problématique posée.

### 5.5 Changement de paradigme

Lors de la première séance (Annexe 4), à la suite de la lecture du texte « Fatale erreur », les élèves ont écrit ce qu'ils en pensaient (question non ciblée) et nous avons, dans un troisième temps, eu un temps d'échange pour permettre une mise en commun. Ce temps m'a aidé à constater qu'effectivement il y avait pour certains élèves une vraie différence entre leurs impressions à l'écrit et à l'oral :

- Densité et qualité du dialogue pour la majorité des élèves
- Une participation plus limitée pour certains qui ont préféré passer par l'écrit

Mais également, un effet que je n'avais pas anticipé :

*Extrait de l'échange ayant eu lieu à la fin de la séance 1 (retranscription)*

*E1 (s'adressant à moi) : Et toi, est-ce que tu as aimé le texte ?*

*F : Oui, j'ai beaucoup aimé être surprise*

*E2 : ah bon...et qu'est-ce qui t'a surpris ?*

*F : l'auteur a réussi à me surprendre par la fin...la chute ?*

*E3 : Pourquoi ?*

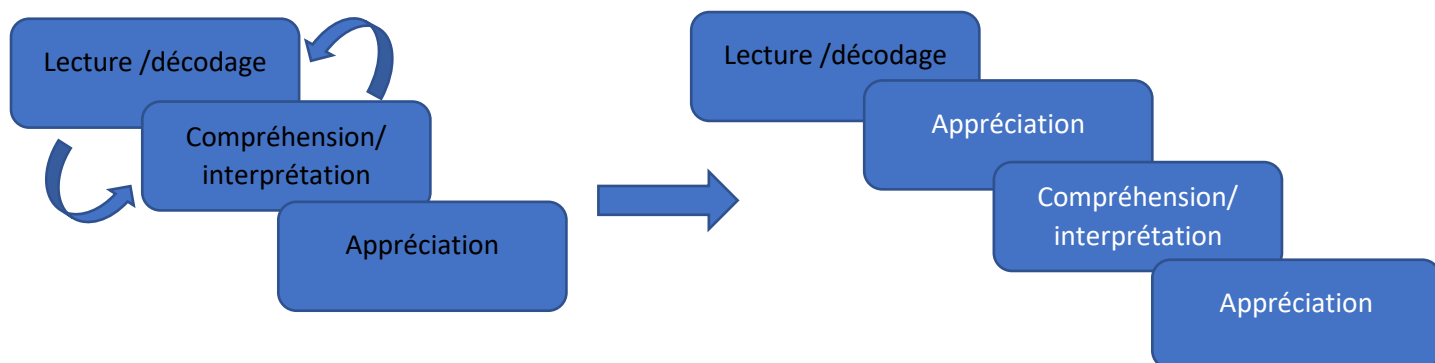
*E2 : C'est quoi la chute ?*

A ce moment-là de la séance je m'aperçois que certains élèves sont complètement « passés à côté » du texte ; qu'ils n'en ont pas compris la chute ni l'humour.

Afin d'aller plus finement dans l'implicite du texte, s'ensuit alors un temps de compréhension que je n'avais pas prévu initialement. Ce moment a été pleinement investi par tous les élèves, désireux de comprendre pourquoi j'avais été surprise par la chute.

Cela m'incite donc à penser que si on replaçait la finalité de la lecture littéraire, c'est-à-dire l'appréciation, au cœur même de nos objectifs de lecture, cela permettrait aux élèves de changer de paradigme et de les enrôler bien plus dans le plaisir de lire. Ils feraient de la compréhension n'ont plus une finalité, parfois un peu « rébarbative » mais une nécessité pour apprécier le texte.

Dans cet objectif je rejoins donc les travaux des nombreux théoriciens et didacticiens évoqués en première partie, et voici donc le schéma que je proposerais :



# Conclusion

Il semble qu'il y ait donc un vrai malentendu, voire une ignorance, autour de la notion d'appréciation au niveau des enseignants. Mais comment cela pourrait-il en être autrement puisqu'elle est absente des programmes français ou du moins trop implicite pour que l'on puisse s'en emparer.

Certains pays comme le Québec ou la Belgique l'ont intégrée dans leurs programmes, il faudra maintenant analyser dans les prochaines années le véritable impact de cette prise en compte au niveau des élèves.

Mais ce malentendu vient sans doute également d'un manque de consensus des théoriciens et didacticiens autour de la notion même d'enseignement de la lecture littéraire ; finalement dans les classes on enseigne la lecture de textes littéraires et pas la lecture littéraire.

Cela change complètement l'objectif d'enseignement qu'on va privilégier puisque si on choisit cette orientation, on aura tendance à se centrer sur les aspects « techniques » des textes, à travailler avant tout la compréhension voire l'interprétation, et du coup à en oublier « l'appréciation des valeurs ». Compétence qui sera d'ailleurs jugée trop subjective et personnelle pour être enseignée. Pour la plupart des enseignants, et cela rejoint le retour des enseignants interrogés (voir première partie), il est indispensable d'enseigner d'abord la compréhension et l'interprétation car on ne peut pas apprécier un texte qu'on n'a pas compris. J-L DUFAYS évoque d'ailleurs cette prise de position des enseignants, pour eux, « bien lire, c'est d'abord comprendre et interpréter ; apprécier est à la fois accessoire et dangereux parce que cela revient trop souvent à « utiliser le texte » ou à donner un avis sur quelque chose qu'on n'a pas compris ou qu'on a mal compris. » (J-L Dufays – Comment évaluer...).

Il est donc urgent de proposer un changement de paradigme car la finalité de la lecture n'est pas la compréhension mais bien l'appréciation.

Cela ne remet bien évidemment pas en cause tous les travaux autour de la compréhension puisque, évidemment, il est nécessaire pour avoir accès au texte d'en comprendre le contenu mais, peut-être qu'un des leviers, afin de faire progresser nos élèves, serait de susciter leur envie de lire en déplaçant la finalité de la lecture : je lis un texte et je le comprends pour pouvoir l'apprécier.

Pour cela il est nécessaire de proposer des dispositifs acceptables et utilisables par les enseignants. Le journal dialogué en est un, il est critiquable car difficile d'accès pour les jeunes collègues. Il demande, comme on a pu le voir, des gestes professionnels plus experts en termes de lâcher-prise, de

régulation (cf. les cinq focales de GOIGOUX<sup>28</sup>). Mais, proposé et accompagné en formation, il pourrait sans doute permettre un vrai pas de côté, un changement de posture et une meilleure prise en compte de l'élève en tant que sujet-lecteur.

---

<sup>28</sup> IFE. Alain SAVARY. Focales de Roland GOIGOUX - Octobre 2017 <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/images/focales-de-roland-goigoux-octobre-2017/view>

# Bibliographie

## Ouvrages imprimés

- GABATHULER, Chloé. *Apprécier la littérature- La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires*. Presses universitaires de Rennes, 2016
- SCHAEFFER Jean-Marie. *Les célibataires de l'art. Pour une esthétique sans mythe*. 1996. Paris, Gallimard

## Travaux universitaires

- Magali Brunel, Jean-Louis Dufays, , *Comment des élèves de 9 à 15 ans lisent-ils un même texte littéraire et comment leurs enseignants le didactisent-ils ? Une comparaison France-Belgique1*, Université du Louvain, janvier 2016  
[https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal%3A202136/datastream/PDF\\_01/view](https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal%3A202136/datastream/PDF_01/view)

## Articles de périodiques électroniques

- Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne, Dominique Ledur, Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe, Bruxelles. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle* Année 2005 pp. 211-213,  
[https://www.persee.fr/doc/reper\\_1157-30\\_2005\\_num\\_32\\_1\\_2695\\_t13\\_0211\\_0000\\_1](https://www.persee.fr/doc/reper_1157-30_2005_num_32_1_2695_t13_0211_0000_1)
- DUFAYS J-L. Lire, c'est aussi évaluer. Autopsie des modes de jugement à l'œuvre dans diverses situations de lecture, *Open Edition, Études de linguistique appliquée*, n° 119, 2000, p. 278.  
<https://journals.openedition.org/recherchestravaux/1605?lang=es>
- Dufays Jean-Louis. Comment évalue-t-on les textes littéraires ? Une typologie des valeurs et des modes d'évaluation ou d'appréciation. *Article open Edition*. 2019. Journal n° 94  
<https://journals.openedition.org/recherchestravaux/1605>
- DUMORTIER Jean-Louis, Conduite esthétique, jugement esthétique et écriture de soi, *Repères*, 2016. n°34, P.185 -214
- Dezutter O., Babin J. et Lépine M. Quel travail sur les textes littéraires dans les écoles québécoises de l'entrée à la sortie du secondaire ? *Open Edition – Pratiques*. 2020. 187-188  
<https://journals.openedition.org/pratiques/8962?lang=en>
- LEBRUN. Monique « Le journal dialogué : pour faire aimer la lecture », Québec français n°94, 1994 / <http://id.erudit.org/iderudit/44427ac>

## Communication dans un congrès

▪ MASSOL J-F, BRILLANT N. Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université : postures et outils pour des lecteurs divers et singulier. *Colloque de 2012. Grenoble*. UGA éditions, Université Grenoble Alpes. 2017.

## Sites consultés

▪ Education.gouv , DEEP.doc, 2017, Marc Colmant, Marion Le Cam, [https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/13226/pirls-2016-evaluation-internationale-des-eleves-de-cm1-en-comprehension-de-l-ecrit-evolution-des-per?\\_lg=fr-FR](https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/13226/pirls-2016-evaluation-internationale-des-eleves-de-cm1-en-comprehension-de-l-ecrit-evolution-des-per?_lg=fr-FR)

▪ Ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports. Programmes Cycle 2. publié au BO n°31 du 30 juillet 2020, education.gouv

<https://www.education.gouv.fr/media/70279/download> [www.education.gouv.fr programme du cycle 2](http://www.education.gouv.fr/programme-du-cycle-2)

Ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports. Programmes Cycle 2. publié au BO n°31 du 30 juillet 2020, C3

<https://www.education.gouv.fr/media/70282/download>

▪ QUEBEC-Ministère de l'éducation, ministère de l'enseignement supérieur, février 2023, <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/primaire/>

▪ IFE. Alain SAVARY. La compréhension, le parent pauvre de l'enseignement de la lecture-BISHOP.M-F

<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/lire-ecrire-parler-pour-apprendre-dans-toutes-les-disciplines/dossier-lire-ecrire/comprehension-partager-les-references>

▪ Eduscol.education. le carnet de lecteur.

<https://eduscol.education.fr/document/16438/download>

▪ IFE. Alain SAVARY. Focales de Roland GOIGOUX - Octobre 2017

<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/images/focales-de-roland-goigoux-octobre-2017/view>

# LISTE DES ANNEXES

- **ANNEXE 1 – Questionnaire envoyé aux enseignants**
- **ANNEXE 2 – Tableau de catégorisation des questions**
- **ANNEXE 3 – Les textes proposés aux élèves dans le cadre du dispositif testé**
  - **Annexe 3a** : « Loup-Garou », Nouvelles histoires pressées, collection Milan Poche Junior / Bernard Friot (évaluation diagnostique)
  - **Annexe 3b** : « Fatale erreur » Fredric Brown, Fantômes et farfafouilles, traduction de Jean Sendy, révisée par Thomas Day, Folio-SF, Éditions Denoël.
  - **Annexe 3c** : « Les trois fils du marchand », P. Gripari, contes de la Rue Broca, Grasset jeunesse
  - **Annexe 3d** : « Extrait de L'histoire d'Helen Keller », Lorena A. Hickok, Pocket jeunesse
  - **Annexe 3e** : « Allo » Nouvelles histoires pressées, collection Milan Poche Junior / Bernard Friot
- **ANNEXE 4 : Fiche de séquence**
- **ANNEXE 5 : Présentation du « journal dialogué » (collée au début de chaque journal)**
- **ANNEXE 6 : Retranscriptions d'EDE**
  - **Annexe 6a** : Retranscriptions de l'EDE d'Hugo
  - **Annexe 6a** : Retranscriptions de l'EDE de Trévis
- **ANNEXE 7 : texte distribué + question → l'évaluation finale**
- **ANNEXE 8 : Analyses des évaluations**
  - **Annexe 8a** : analyse de l'évaluation diagnostique
  - **Annexe 8b** : analyse de l'évaluation finale

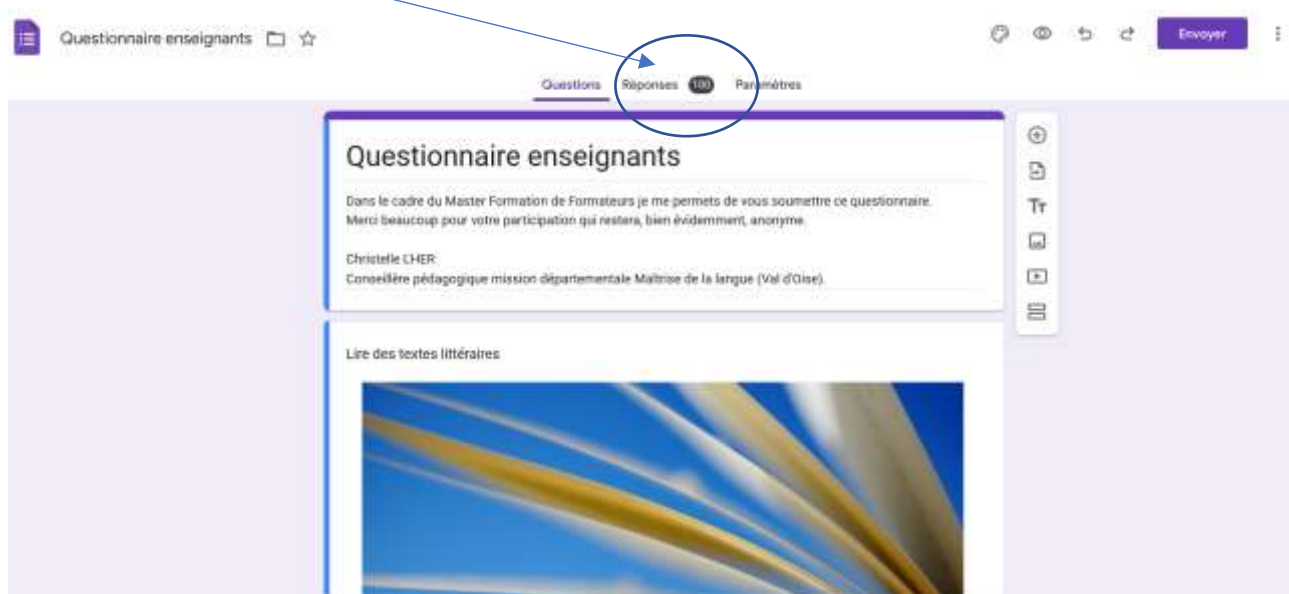


## ANNEXE 1 – Questionnaire envoyé aux enseignants

→ Lien envoyé :

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSckMIn7tNCS\\_WADcKbo\\_MhjHDTYXuEusHvy9d8EWpFS7bMY5Q/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSckMIn7tNCS_WADcKbo_MhjHDTYXuEusHvy9d8EWpFS7bMY5Q/viewform)

→ Nombre de réponses



→ Le questionnaire



**Vous enseignez : \***

hors REP

en REP

en REP +

**Votre ancienneté**

moins de 5 ans

entre 5 et 10 ans

entre 10 et 20 ans

plus de 20 ans

**Votre niveau de classe cette année \***

Réponse courte

\_\_\_\_\_

**Quels types de textes ou de livres travaillez-vous le plus souvent avec vos élèves ? (Vous pouvez donner des exemples) \***

Réponse longue

\_\_\_\_\_

**Comment les choisissez-vous ? \***

Réponse longue

\_\_\_\_\_

**Est-ce que certains sont mis en réseau ? \***

Réponse longue

\_\_\_\_\_

Si oui, auriez-vous un exemple de mise en réseau ?

Réponse longue

---

Avez-vous un outil ou support particulier pour travailler ces textes ? \*

Réponse longue

---

Pour vous, c'est quoi « comprendre un texte » ? \*

Réponse longue

---

Pour vous, c'est quoi « interpréter un texte » ? \*

Réponse longue

---

Pour vous, c'est quoi « apprécier un texte » ? \*

Réponse longue

---

Si vous deviez classer ces trois compétences en termes de priorité d'enseignement dans votre classe (de 1 à 3 → 1 étant la compétence prioritaire) \*

	1	2	3
Savoir interpréter un tex...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Savoir comprendre un te...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Savoir apprécier un text...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Laquelle de ces compétences vous semble la plus difficile à enseigner et pourquoi ? \*

- Savoir comprendre un texte
- Savoir interpréter un texte
- Savoir apprécier un texte

Pourquoi à votre avis? \*

Réponse longue

---

## ANNEXE 2 – Tableau de catégorisation des questions

Bon	Beau	Vrai	Clarté
<p>Autour des personnages :            Quel personnage as-tu préféré ?            As-tu aimé tel personnage ?            Les personnages sont-ils intéressants, arrives-tu à t'attacher à eux ?            Que pourrais-tu dire de tel personnage ?            T'es-tu identifié à lui ?            Par rapport à quoi ?            En quoi te ressemble-t-il ? ou ne te ressemble-t-il pas ?            Ses actions te paraissent-elles justes ou pas ?            Es-tu d'accord avec XXXX quand ...</p>	<p>Dirais-tu que cette œuvre t'a inspiré des émotions ?            Guidage :            As-tu ressenti : de la peur ? de la joie ? de la tristesse...              L'auteur a-t-il réussi à te surprendre ?            Quand et comment ?              As-tu aimé le type de récit : policier, fantastique, amour, psychologique, etc. ?              Comment qualifies-tu le style de l'auteur (niveau de langue, type de narrateur, figures de style, ton employé, point de vue du narrateur, ...)</p>	<p>Le récit est-il agréable à lire à cause de son côté vraisemblable ou au contraire invraisemblable ?              La progression du texte est-elle cohérente ? Est-ce que ça te paraît possible ?              Les personnages et leurs réactions sont-ils crédibles ?</p>	<p>As-tu eu des difficultés à lire ce livre ?              Le récit est-il facile ou difficile à comprendre à cause :            du vocabulaire ?            du nombre de personnages ?            de la chronologie des événements ? (ellipses/ flashback...)              Auto-contrôle : ?              L'organisation générale du texte est-elle claire ?</p>

<p>Si tu avais été à la place de... XXX comment aurais-tu réagi ? Qu'aurais-tu ressenti ?</p> <p>⇒ Autour de l'intrigue</p> <p>Quel passage de l'histoire t'a procuré une émotion, laquelle ? Comment as-tu réagi quand ... Qu'as-tu ressenti quand... Es-tu d'accord avec telle ou telle idée, passage... Que penses-tu de la fin / de la chute ? Es-tu d'accord avec cette fin ? T'attendais-tu à cette fin ? Qu'aurais-tu préféré comme fin ?</p>	<p>Qualifierais-tu ce récit d'<b>original</b> ? En quoi...</p> <p>L'intrigue fait-elle en sorte de garder ton attention ou te laisse-t-elle indifférent ? Le récit est-il décevant, palpitant, mystérieux ? Comment as-tu ressenti le suspens ? <b>Quel passage te paraît long...</b> Aimes-tu lire des descriptions ? des phrases longues ? des phrases courtes ? Qu'est-ce que ça provoque en toi ?</p> <p>T'attendais-tu à cette fin ? Qu'aurais-tu préféré comme fin ?</p>		
--	--	--	--

<p>⇒ Autour du thème : Les thèmes (l'amitié, la liberté, l'amour, la politique) sont-ils bien exploités ? Comment sont-ils présents/ présentés ? Est-ce que ça correspond à la conception que tu te fais de...(thème)</p>			
---	--	--	--

## **ANNEXE 3 – Les textes proposés aux élèves dans le cadre du dispositif testé**

- **Annexe 3a** : « Loup-Garou », Nouvelles histoires pressées, collection Milan Poche Junior / Bernard Friot (évaluation diagnostique)
- **Annexe 3b** : « Fatale erreur » Fredric Brown, Fantômes et farfafouilles, traduction de Jean Sendy, révisée par Thomas Day, Folio-SF, Éditions Denoël.
- **Annexe 3c** : « Les trois fils du marchand », P. Gripari, contes de la Rue Broca, Grasset jeunesse
- **Annexe 3d** : « Extrait de L'histoire d'Helen Keller », Lorena A. Hickok, Pocket Jeunesse
- **Annexe 3e** : « Allo » Nouvelles histoires pressées, collection Milan Poche Junior / Bernard Friot



**ANNEXE 3a : « Loup-Garou », Nouvelles histoires pressées, collection Milan  
Poche Junior / Bernard Friot**

Antoine entre en courant dans la classe.

Il est en retard, comme d'habitude.

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

- À la télé ? demande Céline.

- Mais non, en vrai !

- Oh, arrête tes conneries, dit Fabien.

- Il veut faire l'intéressant, dit Valérie.

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

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

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

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

Toute la classe s'esclaffe bruyamment.

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

Antoine s'énerve :

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

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

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

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

**→ Question posée :**

*Peux-tu me donner ton avis sur cette histoire ?*

## **ANNEXE 3b : « Fatale erreur » Fredric Brown, Fantômes et farfafouilles, traduction de Jean Sindy, révisée par Thomas Day, Folio-SF, Éditions Denoël.**

M. Walter Baxter était un grand lecteur de romans policiers depuis de longues années. Le jour où il décida d'assassiner son oncle, il savait donc qu'il ne devrait pas commettre le moindre impair.

Il savait aussi que pour éviter toute possibilité d'erreur, le mot d'ordre devait être « simplicité ». Une rigoureuse simplicité. Pas d'alibi préparé à l'avance et qui risque toujours de ne pas tenir. Pas de modus operandi compliqué. Pas de fausses pistes manigancées.

Si, quand même, une fausse piste, mais petite. Toute simple. Il faudrait qu'il cambriole la maison de son oncle, et qu'il emporte tout l'argent liquide qu'il y trouverait, de telle manière que le meurtre apparaisse comme un cambriolage ayant mal tourné. Sans cela, unique héritier de son oncle, il se désignerait trop comme suspect numéro un.

Il prit tout son temps pour faire l'emplette d'une pince-monseigneur dans des conditions rendant impossible l'identification de l'acquéreur. La pince-monseigneur lui servirait à la fois d'outil et d'arme. Il mit soigneusement au point les moindres détails, car il savait que la moindre erreur lui serait funeste et il était certain de n'en commettre aucune. Avec grand soin, il fixa la nuit et l'heure de l'opération.

La pince-monseigneur ouvrit la fenêtre sans difficulté et sans bruit. Il entra dans le salon. La porte donnant sur la chambre à coucher était grande ouverte, mais comme aucun bruit n'en venait, il décida d'en finir avec la partie cambriolage de l'opération.

Il savait où son oncle gardait son argent liquide, mais il tenait à donner l'impression que le cambrioleur l'avait longuement cherché. Le beau clair de lune lui permettait de bien voir à l'intérieur de la maison ; il travailla sans bruit... Deux heures plus tard, une fois rentré chez lui, il se déshabilla vite et se mit au lit. La police n'avait aucune possibilité d'être alertée avant le lendemain, mais il était prêt à recevoir les policiers si par hasard ils se présentaient avant. Il s'était débarrassé de l'argent et de la pince-monseigneur. Certes, cela lui avait fait mal au cœur de détruire quelques centaines de dollars en billets de banque, mais il s'agissait là d'une mesure de sécurité indispensable -et quelques centaines de dollars étaient peu de chose, à côté des cinquante mille dollars au moins qu'allait représenter l'héritage.

On frappa à la porte. Déjà ? Il se força au calme, alla ouvrir.

Le shérif et son adjoint entrèrent en le bousculant :

« Walter Baxter ? Voici le mandat d'amener. Habillez-vous et suivez-nous.

-Vous m'arrêtez ? Mais pourquoi ?

-Vol avec effraction. Votre oncle vous a vu et reconnu ; il est resté sans faire de bruit à la porte de sa chambre à coucher ; dès que vous êtes parti il est venu au poste et a fait sa déposition sous serment. »

La mâchoire de Walter Baxter s'affaissa. Il avait, malgré tout, commis une erreur. Il avait, certes, conçu le meurtre parfait, mais le cambriolage l'avait tellement obnubilé qu'il avait oublié de le commettre.

## **ANNEXE 3c : « Les trois fils du marchand », P. Gripari, contes de la Rue Broca, Grasset jeunesse**

Il était une fois un riche marchand qui avait trois fils : les deux premiers étaient intelligents et le troisième, idiot, mais tellement idiot qu'on l'appelait « Manque-de-Chance ». Chaque fois qu'il ouvrait la bouche, il disait une bêtise. Chaque fois qu'il prenait un outil, il faisait un malheur.

Un beau jour, le marchand réunit ses trois fils et leur dit :

« - Maintenant que vous êtes grands, vous devez apprendre le métier. Je vais donner à chacun de vous cent pièces d'or pour acheter des marchandises, et un bateau pour aller les vendre en pays étranger. »

Le fils aîné achète des fourrures et en remplit son bateau. Le second charge son bateau d'une cargaison de miel. Quant à Manque-de-Chance, il rencontre, avant d'arriver à la ville, une bande d'enfants qui ont attrapé un chat et qui veulent le noyer.

- Ne faites pas ça, donnez-le-moi», supplie Manque-de-Chance. Et il offre ses cent pièces d'or en échange du chat.

De retour à la maison, chacun indique ce qu'il a acheté et les deux aînés se mettent à rire en écoutant Manque-de-Chance.

- N'importe, dit le père, il partira en mer et il vendra son chat, comme vous, vos marchandises.

Au bout de trois mois de navigation, les trois fils arrivent sur une île où les souris **pullulaient\***. Quand le frère aîné veut vendre ses fourrures au marché, elles sont pleines de trous car les souris les ont rongées pendant la nuit. Les tonneaux de miel sont percés et le miel s'est répandu à terre.

Mais à peine arrivé au marché, le chat se met à tuer des souris.

Il en tue dix, vingt, cent, c'est un vrai massacre. Les marchands du pays viennent dire à l'idiot :

- Combien vends-tu cette bête merveilleuse ?

- Je ne sais pas, dit Manque-de-Chance.

Combien m'en donnez-vous ?

- Nous t'en donnons trois tonneaux d'or.

- Eh bien, c'est entendu !

L'idiot reçoit les trois tonneaux d'or et pour calmer la tristesse de ses frères, il offre à chacun un tonneau d'or.

**\* Les souris pullulaient : il y avait énormément de souris**

**ANNEXE 3d : Extrait de « L'histoire d'Helen Keller », Lorena A. Hickok,  
Pocket Jeunesse**

Helen ne connaissait pas les mots. Tous les gens qui l'entouraient étaient pour elle des « ils ». Des « ils » qu'elle distinguait parfaitement : son père, sa mère, sa tante, Martha Washington, la fille de la domestique, qui jouait quelquefois avec elle.

« Ils » c'étaient des mains ; des mains qui la guidaient, qui la tiraient très vite en arrière au moment où elle allait se cogner contre un meuble, qui la relevaient quand elle était tombée, des mains qui lui donnaient à manger, qui lui donnaient des jouets. Il y avait les mains de sa mère, très douces, les mains de sa tante, un peu plus grandes, un peu moins adroites, celles de Martha, très petites, souvent poisseuses, et les mains grandes et fortes, très dures, de son père, qui en ce moment même la tenaient serrée et ne voulaient pas la lâcher.

Avec ses mains à elle, Helen explorait le monde. Ses mains lui servaient d'yeux et d'oreilles. La petite fille, privée du sens de l'ouïe et de la vue, avait développé d'une façon extraordinaire son sens du toucher, ainsi que ceux de l'odorat et du goût. Elle reconnaissait les « ils » de loin à leur parfum; de près, elle savait reconnaître leurs vêtements, « voir » s'il y avait quelque chose de nouveau.

Elle savait trouver les premières violettes dans l'herbe ; elle connaissait la fourrure de Belle, son setter.

Elle savait qu'il ne fallait pas serrer trop fort la coquille lisse et chaude des œufs car il s'en échapperait une matière visqueuse qu'elle ne pouvait retenir dans ses doigts.

Ses petites mains avides, curieuses, sans cesse en mouvement, étaient déjà l'outil de sa pensée. Longuement, inlassablement, elle caressait le visage de sa mère, elle suivait du doigt le contour du nez, de la bouche. Elle ne s'étonnait pas de sentir quelquefois les joues de sa mère mouillées de larmes. Elle aussi, lorsqu'elle était malheureuse, elle avait les joues mouillées. Mais elle s'étonnait de sentir très souvent la bouche remuer. Elle essayait elle aussi de faire bouger ses lèvres.

Pourquoi, pourquoi les « ils » faisaient-ils cela ? Était-ce un jeu ? Pourquoi n'y jouaient-ils pas avec elle ? A mesure qu'elle grandissait, Helen souffrait de plus en plus de son isolement.

## **ANNEXE 3e : « Allo », Nouvelles histoires pressées, collection Milan Poche Junior / Bernard Friot**

Ivan s'ennuyait dans la grande maison vide. Ses parents devaient rentrer tard, ce soir-là, et la ville était plongée dans le brouillard. Il prit le roman policier qu'il avait emprunté à la bibliothèque, La mort est au bout du fil. L'histoire d'un garçon de onze ans qui trouve un numéro de téléphone sur un bout de papier et, spontanément, le compose sur son portable. Sans savoir que c'est le numéro d'un tueur professionnel.

Spontanément, Ivan prit son portable et composa les dix chiffres du numéro inscrit dans le livre. Il ne s'attendait à rien. Pas que quelqu'un réponde, en tout cas. C'est une voix d'enfant, à l'autre bout du fil, dix ou onze ans, comme lui.

- Allo, dit la voix, simplement, tranquillement.
- Bonjour, dit-il. Parce qu'il ne sait pas quoi dire d'autre.
- Bonjour, répond la voix.
- Je m'appelle Ivan, dit-il.
- Salut, Ivan. Moi, c'est Alya.

Quelques secondes de silence. Et puis Ivan parle de nouveau :

- Il y a ton numéro de téléphone dans un livre.
- Oui, je sais, dit Alya.
- C'est déjà arrivé que quelqu'un téléphone à cause du livre ?
- Oui, trois fois.
- Pourquoi c'est ton numéro, dans le livre ? Tu connais l'auteur ?
- Non.

Ivan ne sait plus quoi dire. Seulement :

- Tu es seule ?
- Oui. Toi aussi, n'est-ce pas ? Tout seul ...
- Comment tu le sais ?
- Comme ça. J'aime bien deviner...

Ivan, bizarrement, se sent mal à l'aise. Malgré lui, il tourne la tête, regarde dans la pièce. L'ombre a envahi le salon.

- Tu as peur ? demande Alya.
- Mais non ! Pourquoi ? proteste Ivan.
- Moi, si, j'ai peur. Il va se passer quelque chose. Je le sens.

Ivan rit. Mais ça ne sonne pas très joyeux.

- Ne t'inquiète pas, il ne va rien se passer...
- Oh, dit Alya, ce n'est pas pour moi que j'ai peur... C'est pour toi.

Elle a baissé la voix, et Ivan sent un frisson lui courir dans le dos. Autour de lui, l'ombre s'est épaissie. - C'est ... c'est une blague, n'est-ce pas ?

- Peut-être, dit Alya.

À cet instant, Ivan entend la porte d'entrée grincer. Maman, pensa-t-il, elle rentre plus tôt que prévu. Mais il sait bien que ce n'est pas vrai. Il lâche le téléphone, cherche une cachette. Là, derrière le canapé. Trop tard.

## ANNEXE 4 : Fiche de séquence

FICHE DE SEQUENCE			
COMPETENCE VISEE : Apprécier des textes littéraires			
NIVEAU : CM1			
SEANCES	DUREE	MODALITE	DEROULEMENT
1- Evaluation diagnostique	30'	Groupe classe	1. Distribution du texte : « loup garou » de B. FRIOT 2. Lecture individuelle 3. Répondre par écrit et individuellement à la question : « Peux-tu me donner ton avis sur cette histoire ? »
2- Séance de questionnement autour du beau, du bon, du vrai et de la clarté	1h	Groupe expérimental  En collectif   Individuellement  Collectif	1- Préparer la lecture : expliquer que je vais leur lire un texte, que je vais expliquer certains mots avant mais que s'ils ne comprennent pas d'autres mots ce n'est pas grave, le contexte de l'histoire devrait les aider à comprendre le sens. un alibi (prétexte, une excuse/ donner un exemple...) un modus operandi (latin) : façon de faire vous verrez on parle d'une pince-monseigneur (vous allez comprendre...) 2- Lire le texte « Fatal erreur » F. Browns aux élèves. 3- A l'écrit, individuellement, les élèves répondent à la question : « Qu'aurais-tu envie de dire sur ce texte ? » 4- Recueillir leurs impressions... « qu'auriez-vous envie de me dire de ce texte, de cette histoire » 5- Questionnement ciblé à l'oral :  <b>Le bon</b> As-tu aimé le personnage principal ? Que pourrais-tu dire de tel personnage ? Si tu avais été à la place de comment aurais-tu réagi ?  Quel passage de l'histoire as-tu préféré ?

			Que penses-tu de la fin / de la chute ? Es-tu d'accord avec cette fin ? T'attendais-tu à cette fin ? Qu'aurais-tu préféré comme fin ?  <b>Le beau</b> Quelles émotions as-tu ressenti ? L'auteur a-t-il réussi à te surprendre ? Quand et comment ?  Le texte a-t-il déçu ? Est-ce que tu l'as trouvé palpitant, mystérieux ?  <b>Le vrai</b> Est-ce que cette histoire te paraît possible ?  <b>La clarté</b> Le texte a-t-il été facile ou difficile à comprendre ? A cause de quoi ? du vocabulaire ? du nombre de personnages ? de la chronologie des événements ?  6- Travail sur la compréhension du texte
3- Explicitation du dispositif « journal dialogué »	30'	Groupe expérimental  Collectif	Présentation du journal dialogué et de son fonctionnement (voir document de présentation qui sera collé dans le journal).  Insister sur le fait qu'il s'agit d'un dialogue, il sera donc important que les élèves me posent également une question.

4- Journal dialogué	15 à 20'	Groupe expérimental Individuellement Sans la présence de la formatrice	Sur un temps « ¼ d'heure de lecture » :  1- Relire le texte « Fatale erreur » 2- Répondre à la question posée sur le journal dialogué « Après notre discussion de vendredi, qu'aurais-tu envie de dire sur le texte « Fatale erreur » ? 3- Ecrire une question à la formatrice
Bilan			La chute n'a pas été comprise pour la plupart. L'intention de l'auteur (cherche à créer un certain suspens) a été légèrement perçue. Axés sur la compréhension des mots. Des observations qui restent assez « général », ils ont du mal à développer le côté « original ». Le genre et le style sont interrogés par 4 élèves mais de façon générale, très large : « original », « c'est mon genre », « il était super » Un mot plus précis : « suspens »  Les valeurs morales sont interrogées par 3 élèves. La clarté également : problème de compréhension.
Réponse formatrice	1h30	Temps formatrice	Répondre individuellement à chaque question et poser une question autour du choix du titre : Que penses-tu du choix du titre « Fatale erreur » ?
5- Journal dialogué	15 à 20'	Groupe expérimental Individuellement	Sur un temps « ¼ d'heure de lecture » :  1- Relire le texte « Fatale erreur » 2- Répondre à la question posée sur le journal dialogué

		Sans la présence de la formatrice	3- Poser une question à la formatrice
Réponse formatrice	1h30	Temps formatrice	Répondre individuellement à chaque question et poser une question autour du choix du titre : Que penses-tu du choix du titre « Fatale erreur » ?
6- Journal dialogué	15 à 20'	Groupe expérimental Individuellement	Répondre à la question posée par la formatrice.  Sur un temps « ¼ d'heure de lecture » :  Nouveau texte : « Les trois fils du marchand » Conte de P. GRIPARI Question : « Bonjour xxxx, Après avoir lu le conte de pierre Gripari, j'aurais aimé savoir ce que tu as pensé de ce nouveau texte. Tu peux écrire en dessous tout ce que tu veux. J'aimerais bien aussi connaître ton avis sur les personnages. Que penses-tu d'eux ? Est-ce qu'il y en a un qui t'a plus touché et pourquoi ? N'oublie pas de me poser toi aussi une question. »
Réponse formatrice	1h30	Temps formatrice	Répondre individuellement à chaque question et poser une question autour de la morale de l'histoire
7- Journal dialogué	15 à 20'	Groupe expérimental Individuellement	Sur un temps « ¼ d'heure de lecture » :  1- Relire le texte « les trois fils du marchand » 2- Répondre à la question posée sur le journal dialogué 3- Poser une question à la formatrice
Réponse formatrice	1h30	Temps formatrice	Répondre individuellement à chaque question et poser une question autour de la morale de l'histoire
Bilan			Constat : les élèves s'essouffent un peu sauf les 2 élèves déjà en « réussite ». L'enseignante fait le même constat en classe « ils veulent s'en débarrasser ».

			<p>Je décide de refaire une séance avec eux afin de les relancer.          Mais je me pose la question finalement de cet essoufflement. Est-ce dû :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- au dispositif à distance</li> <li>- au fait qu'ils n'aient pas tous les outils pour s'exprimer sur le texte (le bon ? le beau ? le vrai ?)</li> <li>- Remarque : le bon est plus facilement interrogeable /cohérence mais difficile d'interroger le bon</li> <li>- simplement pour certains l'objectif d'apprentissage n'a pas été clairement défini et explicité</li> </ul> <p>☞ Je décide de rentrer par un autre biais : la musique</p>
8- // avec la musique dans le but de questionner le beau	1h	<p>Groupe          Expérimental</p> <p>Collectif</p> <p>Avec la formatrice</p>	<p>- Temps 1</p> <p>Explicitation de la tâche  <i>(Est-ce que je n'ai pas moi aussi créé un malentendu avec les élèves en étant pas/ peu explicite sur la finalité de mes interventions.)</i></p> <p>→Question aux élèves : Est-ce que vous savez pourquoi je viens ? Est-ce que vous savez ce que je vous aide à apprendre ?</p> <p><i>Je vous aide à vous exprimer sur ce que vous ressentez après la lecture d'un texte. J'essaie de vous accompagner parfois de vous guider avec mes questions pour vous aider à vous exprimer autour d'un texte.</i></p> <p>Est-ce que je vous ai posé des questions sur la compréhension du texte ?          Comment vous faites quand je vous pose la question : « J'aimerais bien connaître ton avis sur les personnages ? »          Où allez-vous chercher la réponse ? Et quand je vous dis : « Que penses-tu de ce genre de texte avec une morale ? Est-ce que tu en connais d'autres ? »</p>

			<p>- Temps 2</p> <p>On va faire 2 écoutes musicales. Je vous demanderai ensuite ce que vous pouvez en dire.          Ecoute</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Messe pour le temps présent – Henry</li> <li>- Praludium - Bach</li> </ul> <p>Les laisser s'exprimer mais en essayant d'éviter « j'aime/ j'aime pas...ou équivalent... »</p> <p>Faire le transfert avec les textes :          Sur quoi vous êtes-vous appuyés pour donner votre avis sur ces extraits ?          Vitesse, harmonie ...</p> <p>- Temps 3</p> <p>Lecture du texte d'Helen Keller (lecture orale).          En amont expliquer le contexte : qui est Helen ? son handicap.</p> <p>- Temps 4</p> <p>Rappeler les objectifs du journal dialogué et ce qu'ils auront à faire.</p>
9- Journal dialogué	15 à 20'	<p>Groupe          Expérimental</p> <p>individuellement</p>	<p>Sur un temps « ¼ d'heure de lecture » :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Relire le texte extrait de « l'histoire d'Helen Keller »</li> <li>2- Répondre à la question posée sur le journal dialogué</li> <li>3- Poser une question à la formatrice</li> </ol>
Réponse formatrice	1h30	Temps formatrice	Répondre individuellement à chaque question et poser une question autour du style de l'auteur
10- Journal dialogué	15 à 20'	Groupe Expérimental	Répondre à la question de la formatrice



		individuellement	Sur un temps « ¼ d'heure de lecture » : 1- Lire le texte « Allo » de Bernard Friot 2- Répondre à la question posée sur le journal dialogué 3- Poser une question à la formatrice
Réponse formatrice	1h30	Temps formatrice	Répondre individuellement à chaque question et poser une question autour du style de l'auteur.
Bilan			Les élèves semblent plus motivés par ce nouveau texte ; les retours sont plus denses et plus riches. La question autour du style de l'auteur, les aide à interroger le beau.
11- Evaluation finale	30'	Toute la classe	1- Distribution du texte : « Soupçon » de B. FRIOT 2- Lecture individuelle 3- Répondre par écrit et individuellement à la question : « Peux-tu me donner ton avis sur cette histoire ? »
12- EDE Vérification de l'efficacité du dispositif et du changement de paradigme	2h	6 élèves (3 du groupe expérimental + 3 du groupe témoin) individuellement	Objectif de l'EDE : comprendre ce que les 6 élèves font quand ils ont un texte devant eux. <i>J'espère que les élèves du groupe expérimental iront davantage vers l'appréciation que la compréhension.</i>

## **ANNEXE 5 : Présentation du « journal dialogué » (collée au début de chaque journal)**

*Bessancourt le 12 mars 2023,*

*Cher Mathys,*

*Voici un cahier que nous appellerons ton « **journal dialogué** ». Il va nous permettre d'échanger à distance sur les textes ou livres que tu liras.*

*Après la lecture d'un texte ou d'un livre, tu auras un temps pour écrire tes réactions. Tu pourras écrire ce que tu veux, tout ce que tu auras envie de dire sur ce que tu as lu.*

En retour tu me poseras à moi aussi une question à laquelle j'essaierais de répondre très vite.

A très bientôt par écrit

Christelle

PS : tu peux bien sûr l'illustrer, faire des ratures...  
L'important c'est que je puisse te lire et te comprendre.

## **ANNEXE 6 : Retranscriptions d'EDE**

- **Annexe 6a** : Retranscriptions de l'EDE d'Hugo
- **Annexe 6a** : Retranscriptions de l'EDE de Trévis

## ANNEXE 6a : Retranscriptions de l'EDE d'Hugo

**E = enseignante (formatrice) / H= Hugo (élève)**

E : Allez...alors, ça va Hugo?

**H : Oui, ça va très bien.**

E: Alors je te propose si tu es d'accord,

**H: Oui**

E: Si tu n'es pas d'accord tu me le dis, euuhhhh de prendre le temps de...de revenir un petit peu sur le moment, ce matin...où tu as eu le texte qui s'appelle soupçon.

**H: Mmm (approbation)**

E: La maîtresse l'a distribué. C'est de de de souvenir, comment tu as fait quand tu as eu ce texte, par quoi tu as commencé ?

**H: Alors quand j'ai eu.... le texte, j'ai commencé par le lire, donc tout le monde à commencer par le lire. Et euh à un moment, quand j'étais vers euh vers, au début, j'ai j'ai commencé à aimer le texte et comme je suis arrivée vers la fin du texte, ça m'a plus, ça m'a plutôt fait rire que la personne a euhhh**

E: Alors attends, je , je t'interromps juste quand tu dis j'ai commencé à aimer le texte au début

**H: J'ai ...**

E: Alors, qu'est-ce qui te fait dire que tu as aimé le texte, comment tu savais que tu aimais le texte?

Qu'est-ce qui ? Qu'est-ce qui t'a plu ?

**H: C'est que ça parlait d'un d'un garçon qui avait un un chat,**

E: mm (approbation)

**H: c'est ça et. Euh, je me souviens pas vraiment du tout du texte, mais sinon c'est c'est parce que ça parlait d'un d'un garçon et d'un chat et que moi j'aime beaucoup les chats. Et et vers la fin, c'était drôle parce que euh... Alors que à la fin, il avait dit que que c'est que son chat il avait mangé son gâteau, mais quand il dit son gâteau, est ce que c'était un gâteau tout simple, juste pour le faire plaisir ? Ou c'était un gâteau d'anniversaire ?**

E: Alors comment tu penses à ton avis, toi ?

**H: Moi, je dirais, c'est plutôt un anniversaire parce que les gâteaux, on les fait plutôt à un anniversaire. Et souvent en journée, c'est...Ça arrive souvent en journée, les gâteaux, donc c'est...**

E: Si j'ai bien compris, le début, t'as plu parce que tu aimes les chats et que c'est quelque chose qui, qui te plaît ...ce sujet-là. Et la fin ?

**H: Et la fin, ça m'a plutôt, ça m'a plutôt faire rire parce que il ...le garçon, il croyait que c'était son poisson rouge, ensuite, sa souris et ensuite bah on a su que c'était son gâteau. Et...bah...ça m'a beaucoup fait rire.**

E: Et qu'est-ce qui t'a fait rire, dans le fait que ce soit le gâteau?

**H: c'est que je m'attendais pas à que ça soit un gâteau que... que le chat a mangé au lieu de de son *poiron*, de son poisson rouge, son poisson rouge, que... au lieu de sa souris.**

E: D'accord, donc, si j'ai bien compris, tu pensais, quand tu as eu le poisson rouge, la souris que c'était, ce qui, ce qu'il allait manger, c'est ça.

**H: oui**

E: Et... et ça t'a surpris quand il a dit que c'était le gâteau?

**H: Oui ça m'a surpris quand il dit que c'est un gâteau**

E: d'accord, d'accord, et quand tu dis, ça m'a fait rire. Est-ce que euhhh tu tu dis au départ : « j'ai bien aimé le début et ça m'a fait rire à la fin », et ...est-ce que tu as bien aimé également à la fin ?

**H : oui c'est...c'est tout le texte parce que moi quand je ris ça ça me ...la...quand...on est d'accord que quand on rigole ça...ça...ça euh...nous fait rire. Donc du coup, pour tout le monde je pense, rigoler, ça, ça met du sourire donc c'est tout le temps joyeux et du coup bin, si à la fin ça m'a fait plaisir, que ça m'a fait plaisir et que c'était drôle, bin, ça m'a fait aussi sur tout le texte.**

E : d'accord, donc si j'ai bien compris t'as, en fait tu as aimé tout le texte.

**H : oui c'est ça**

E : au départ parce que c'était le thème qui t'intéressait ? (il secoue la tête : approbation), d'accord et à la fin c'est parce que finalement l'auteur t'as surpris ?

**H : oui c'est ça, il m'a surpris (mot inaudible)**

E : tu t'attendais pas du tout à ça

**H : inaudible ... moi, je pensais parce que, moi je pensais pas qu'il avait autant d'animaux donc, forcément, moi je me disais il a fait deux animaux de suite donc je pense que ça va être un animaux qui va être mangé, un animal. Mais pas du tout c'est...c'est un gâteau.**

E : Alors comment tu as fait, du coup, tu as pensé que c'était un animal ? Qu'est-ce qui t'a fait penser que ça pouvait être encore un animal ?

**H : Bin c'est que...il, déjà il a trois animaux alors euhh ça pourrait aussi être un animaux, un animal donc que...**

E : donc l'auteur tu penses que là...qu'est-ce qui, qu'est-ce qu'il a pu faire l'auteur, comment tu penses que l'auteur, il a réussi à te surprendre ?

**H : il a réussi à me surprendre...bin c'est surtout ah ..euh...comment il a réussi à me surprendre...**

E : tu as dit « l'auteur, j'ai été surpris, je ne m'attendais pas à ça...il avait des animaux et je m'attendais à un autre animal. Donc comment l'auteur il a fait, comment toi tu as fait euhhh...finalement pour lire ? et le que ça te surprenne ? Qu'est-ce qui s'est passé en fait ?

**H : moi je pensais que c'était un animal ! Mais pas du tout c'est un gâteau ! C'est pour ça que ça m'a surpris.**

E : mmm, d'accord. Est-ce que tu pourrais expliquer euh...bin peut-être comment toi euhhh tu en es arrivé juste à cette étape, bien expliqué, parce que j'ai compris cette histoire d'animal mais comment toi ça s'est fait dans ta tête ?

**H : bin c'est qu'il a beaucoup d'animaux, doncccc...la suite je me disais qu'y pouvait avoir encore avoir un animal !**

E : d'accord et ça aurait pu être quoi comme animal ? Qu'est-ce que...à quoi tu avais pensé à ce moment-là ?

**H : bin, c'est déjà, c'est que les chats, ils aiment beaucoup les poissons, ils aiment les souris, donc j'aurais dit euhhh peut-être un rat ?...**

E : d'accord !

**H : Non pas un rat, parce qu'un rat...c'est très souv...ça arrive très souvent de...d'adopter un rat...mais ça arrive pratiquement jamais...doncccc ...peut-être un autre poisson ?**

E : et quand tu as commencé le texte, donc là tu m'explique un peu ce que tu as ressenti, peut-être des émotions par rapport à un texte euhhh...quand tu lis un texte, alors celui-là, à quoi tu t'attendais ? Est-ce que ça a répondu...est-ce que tout ce que tu as fait t'a permis de répondre à ce que tu attendais au départ ?

**H : mmm...alors, j'ai pas trop compris...**

E : Alors, quand tu lis un texte, comment tu fais, en général, qu'est-ce que tu te dis au départ ?

**H : Que ça peut être drôle euhhh drôle, que je vais pas aimer, que je vais aimer...**

E : mmmm, donc tu recherches des émotions ?

**H : oui mais ...moi je, moi je prends pas mon temps à réfléchir, je lis directe, parce que moi, moi, quand j'étais petit, j'aimais beaucoup la lecture, donc du coup je lisais beaucoup, et à force de grandir, j'ai commencé à moins lire...mais...ensuite...bin là, moi ...moi j'aime bien lire des textes où les, où les noms des textes sont bien, me donne envie, j'ai pas du tout commencé par lire le nom du livre, non du texte, j'ai commencé l'histoire et ensuite j'ai continué à lire et ça m'a beaucoup plu.**

E : D'accord, donc si je comprends bien, tu lis directement sans regarder le titre, tu essaies de voir si ça te plaît, tu as finalement euhhh compris des choses, tu t'es dit « tiens l'auteur à un moment donné il fait...il pense que, on pense que le chat va manger peut-être le poisson rouge, après y a un autre animal donc pourquoi il n'en mangerait pas finalement un troisième ? C'est ça un peu ?

**H : oui**

E : C'est ça. Et finalement tu as été surpris, c'est bien ça ? C'est ce que...

**H : j'ai été surpris que ce soit un gâteau**

E : d'accord et..

**H : inaudible**

E : Et donc tu as aimé cette surprise, c'est ça.

**H : oui**

E : très bien. Est-ce que euhh est-ce que t'es, tu es, ce texte il t'a apporté ce que tu voulais ?

**H : alors, puisqu'il était marrant, puisqu'il était drôle à la fin et que pendant tout le texte c'était...bien mais surtout ça. Moi, moi, au début du texte quand j'ai commencé à lire que ça parlait d'un garçon et d'un chat, je me suis dit l'histoire elle va être gent..., elle va, ça va, tout bien va se passer, ça va très bien se passer, y aura rien. C'est très bien.**

E : Et alors, comment tu te ...alors tu te dis l'histoire va bien se passer parce que c'est un chat et un petit garçon...

**H : oui**

E : est-ce que tu peux expliquer en quoi tu penses que ça va bien se passer ?

**H : bin, c'est que ...un chat...c'est...faut des ...alors...comment dire...un chat c'est bah...la plupart du temps, ça miaule beaucoup et ça énerve les gens quand il miaule beaucoup du coup...on dit des gros mots, mais les enfants vont pas en dire...ça leur saoule, ils vont dire « arrête de miauler »- comme moi – et du coup je me dis, ça va très bien se passer, si ça se trouve l'enfant il est bien élevé, il va être sympa avec le chat et là c'est pas le garçon, c'est pas le garçon qui a été méchant avec le chat, c'est le chat qui a été méchant avec le garçon, ça fait le contraire, en fait.**

E : d'accord

**H : inaudible**

E : est-ce qu'on peut revenir sur le fait que tu dises que si c'est un chat et un garçon, l'histoire va bien se passer, est-ce que l'histoire peut ne pas bien se passer ?

**H : bin oui...**

E : comment tu peux imaginer la suite ?

**H : ça peut mal se passer, mais si ça va bien se passer, ils vont faire euhh des choses ensemble, ils vont aller dans un parc, ils vont s'amuser tous les deux, il va s'amuser chez lui avec le chat mais au lieu de ça, bin le chat il a complètement mangé le gâteau. Moi je me suis posé la question dans, y a longtemps après, quand j'ai fini le texte euhhh, (respiration) quand j'ai fini le texte y a, ça m'a surpris qu'il y avait le gâteau, du coup, j'ai rigolé, mais à un moment quand on a commencé euhh... ça, quand on a commencé ça, je me suis dit euhh...pourquoi le chat aurait mangé un gâteau ?**

E : qu'est-ce qui te gêne ?

**H : euh non, c'est...c'est pourquoi pourquoi c'est, pourquoi il a mangé un gâteau ?**

E : ouais...alors qu'est-ce qui te gêne dans le fait qu'il ait mangé un gâteau ?

**H : bin...c'est que d'habitude les chats, ça, ça mange pas vraiment, bin, on on dit toujours que les chats si ça mange du chocolat ça peut devenir malade.**

E : d'accord, donc si j'ai bien compris, toi tu comprends pas pourquoi l'auteur il a fait...

**H : oui ! C'est ça !**

E : D'accord. Est-ce que tu peux imaginer euhh à quoi euhhh l'auteur, à ton avis, qu'est-ce qu'il avait en tête quand il a pensé au gâteau ? Qu'est-ce qu'il voulait faire ?

**H : bin...il voulait que...que le chat mange autre chose que de la nourriture qu'il mangeait d'habitude.**

E : mmm. Et tu penses donc, voilà, toi tu penses que l'auteur il a essayé de te surprendre en mettant autre chose que ce qu'il mangeait d'habitude ?

**H : c'est ça.**

E : donc, ça c'est la technique de l'auteur et est-ce que tu penses que ça a marché ? Pour toi ? Est-ce que ça t'a bien surpris ?

**H : oui ça m'a bien surpris**

E : ok, est-ce que tu veux dire autre chose sur ce texte ?

**H : euhhh, non. C'est surtout sur l'autre texte. [...]**

## ANNEXE 6b : Retranscriptions de l'EDE de Trévis

E = enseignante (formatrice) / T = Trévis (élève)

E : Alors...Trévis, alors si tu veux bien...Tu me dis si tu n'es pas d'accord...je te propose euh... de revenir, de prendre le temps de revenir sur ce moment, ce matin, où la maîtresse vous a distribué un texte qui s'appelle « Soupçons ».

Est-ce que tu te souviens de ce texte ?

**T : Ah oui...**

E : Pas celui de Gulliver, « Soupçons ».

*Trévis hoche la tête en signe de compréhension*

E : Est-ce que tu peux euh...essayer de te replacer dans ce moment-là, de te souvenir de ce qui s'est passé quand tu as eu ce texte et comment tu as fait quand tu as eu ce texte. Qu'est-ce que tu as fait en premier ?

**T : Euh, j'ai regardé le titre en premier, euh et puis j'ai commencé à lire le premier paragraphe.**

E : D'accord...Alors quand tu dis « j'ai commencé à lire », comment tu as fait ?

**T : Euh, j'ai lu la première phrase, mais euh, quand y avait des virgules, genre, je m'arrêtais pas. Donc à un moment je me suis dit : « ah faut que je m'arrête sur les virgules ».**

E : D'accord

**T : Je me suis arrêté et j'ai un peu mieux compris mais après j'ai commencé un peu...c'était pas super, mais oui j'ai compris le texte.**

E : Alors quand tu dis « c'était pas super » ...

**T : en vrai euh quand je lisais c'était paaas...je continuais même si y avait une virgule et dès que je voyais un point je m'arrêtais mais quand y avait une virgule je comprenais pas.**

E : Alors si j'ai bien compris quand tu ne t'arrêtes pas aux virgules tu as du mal à comprendre. Est-ce que c'est ça.

*Trévis hoche la tête en signe d'approbation*

E : Pour toi la ponctuation est importante.

**T : Oui**

E : Comment tu fais après ? Comment tu as fait... tu dis « j'ai un peu compris le texte », tout à l'heure tu as dit ça, alors, comment tu as fait pour comprendre un peu le texte.

**T : Donc euh, je me suis, je me suis imaginé un peu dans ma tête. J'avais pas une image du, de celle – qui a ou celui qui a fait euh senti cette histoire mais je me suis dit « Ah il va dans la cuisine », je vais m'imaginer une cuisine, « ah il revient dans sa chambre » donc je vais voir une chambre avec un bureau. On dit qu'il s'assoit sur un bureau, donc je me suis dit « Ah, il s'assoit sur le bureau » bin à un moment on dit...Ah oui « il regarde vers le haut, il voit un espèce de perroquet, j'crois, et il... regarde comme ça (il hoche la tête de droite à gauche) le perroquet, bin je me dis bin ok le perroquet dans ma tête il va le regarder comme ça (il hoche la tête de droite à gauche)**

E : Ok, d'accord, donc si j'ai bien compris, tu te fais l'image de de l'histoire, c'est ça, tu as besoin de mettre des images dans ta tête.

L'utilisation du présent est certes conseillée dans l'EDE mais ici elle pourrait évoquer la possibilité que Trévis fonctionne de la même façon pour tous les textes. On n'est plus sur la tâche spécifiée. Il aurait peut-être fallu que j'utilise la passé-composé : « quand tu ne t'es pas arrêté aux virgules, tu n'as pas compris » ou bien si on veut respecter l'emploi du présent rappeler le contexte de la tâche spécifié en utilisant « ici », « à ce moment » ...

**T : j'le fais pas tout le temps mais dans ce genre de texte où t'as, où tu peux avoir une image, bin j'le fais.**

E : D'accord, très bien, et après comment tu as fait quand tu as mis les images, comment tu as fait après ?



**T : Euh, après, euh, dès que j'avais les images un peu dans la tête, j'ai continué à lire et dès qu'il y avait une virgule euh, je m'arrêtais, je m'arrêtais pas pendant beaucoup de seconde, je faisais euh, arrivé au mot après la virgule je m'arrêtais un peu, une seconde ou deux, et après je continuais. Et euh, euh, bin après j'ai commencé, j'ai...fini un peu le 2<sup>ème</sup> paragraphe.**

E : D'accord

**T : J'ai fini le 2<sup>ème</sup> paragraphe**

E : Et qu'est-ce qui s'est passé... quand tu as fini le deuxième paragraphe ?

**T : Euh, à la fin ça m'a fait rigoler la dernière phrase. Mais euh...**

E : Quand tu dis « ça t'a fait rigoler », qu'est-ce qui s'est passé ?

**T : Enfin, j'sais plus on disait quoi**

E : Qu'est-ce qui t'a fait rigoler ?

**T : Euh...je me souviens plus trop mais euh...**

E : Est-ce que c'est un mot qui t'a fait rigoler ?

**T : Enfin, c'est euh...la phrase mais euh y avait un déterminant mais après, après le déterminant c'est ça qui m'a fait rigoler.**

E : D'accord. Est-ce qu'on peut essayer de se souvenir de cette phrase ?

E : Est-ce que tu te souv...

**T : La toute dernière phrase**

E : Qu'est-ce qu'il y avait avant cette phrase ?

**T : Euh...**

E : Est-ce que tu te souviens de quoi ça parlait avant ?

**T : Euh, avant c'était...Ah oui, c'est bon je me rappelle de la dernière phrase ! (sourire) Euh, c'était un monstre et en gros, il a mangé une part de gâteau et moi je croyais il avait mangé euh par exemple, euh, euh, un chat, un truc comme ça mais il a mangé une part de gâteau.**

E : D'accord

**T : Et c'est ça qui m'a fait rigoler.**

C : Quand tu dis « ce monstre », est-ce que tu sais ce que c'était ce monstre ?

**T : Non pas vraiment, ils ont juste précisé « ce monstre ».**

E : D'accord et donc ça t'a fait rigoler qu'il mange une part de gâteau ?

**T : Oui, j'pensais pas à une part de gâteau quoi.**

E : D'accord, tu pensais qu'il allait euh...

**T : Oui, j'ai euh, un animal...qui...voilà.**

E : D'accord, et qu'est-ce qui t'a fait penser qu'il allait manger un animal ?

**T : Bin, en gros, euh, si c'est un monstre, donc normalement ça mange pas de gâteau. J'me suis dit, bin non il va manger un animal. Et j'pensais à un animal euh c'est plus ce que les monstres mangent.**

E : D'accord. Et qu'est-ce qu'ils mangent les monstres ?

**T : J'sais pas, des lapins, tout ce qui est inoffensif pour euh, un monstre.**

E : D'accord

**T : les proies d'un monstre.**

E : D'accord, donc si j'ai bien compris, quand tu as lu tu as d'abord lu le titre, c'est ça ? (T. approuve de la tête) ensuite le 1<sup>er</sup> paragraphe. Tu as fait attention à la ponctuation ? (T. approuve de la tête), même si t'avais un peu de mal, tu t'es rendu compte que quand tu ne faisais pas de pause aux virgules tu avais du mal à comprendre. Du coup, tu as refait l'effort c'est ça ?

**T : Et en fait quand je comprenais pas, je refaisais euh...la phrase et, dès qu'il y avait une virgule, je m'arrêtais. Mais après je recommençais à ne pas comprendre du coup j'ai refait tout ça et j'ai compris.**

E : Si j'ai bien compris à chaque fois tu revenais, à chaque fois que tu ne comprends pas, tu reviens. C'est ça ?

**T : Oui**

E : D'accord. Et ensuite tu as lu le 2<sup>ème</sup> paragraphe et tu as dit que le 2ème paragraphe, à la fin, ça t'a fait un peu rigoler parce que tu as compris qu'il y avait un monstre qui avait mangé un gâteau et toi tu t'attendais pas, en fait, à ce qu'il mange un gâteau.

**T : Oui**

E : D'accord. C'est ça qui t'a fait... D'accord. Très bien.

[...]

*La suite de l'entretien correspond à comment Trévis a procédé pour répondre à la question qui suivait le texte.*

## ANNEXE 7 : texte distribué + question → l'évaluation finale

« **Soupçon** », Bernard FRIOT, Histoires pressées, Milan Junior

J'ai tout de suite compris qu'il s'était passé quelque chose de grave. Dès que je l'ai vu. Il avait sauté sur mon lit et il se léchait les babines d'une manière qui m'a semblé bizarre. Je ne saurais expliquer pourquoi, mais ça me semblait bizarre. Je l'ai regardé attentivement, et lui me fixait avec ses yeux de chat incapables de dire la vérité. Bêtement, je lui ai demandé :

- Qu'est-ce que tu as fait ?

Mais lui, il s'est étiré et a sorti ses griffes, comme il fait toujours avant de se rouler en boule pour dormir.

Inquiet, je me suis levé et je suis allé voir le poisson rouge dans le salon. Il tournait paisiblement dans son bocal, aussi inintéressant que d'habitude.

Cela ne m'a pas rassuré, bien au contraire. J'ai pensé à ma souris blanche.

J'ai essayé de ne pas m'affoler, de ne pas courir jusqu'au cagibi où je l'ai installée. La porte était fermée. J'ai vérifié cependant si tout était en ordre.

Oui, elle grignotait un morceau de pain rassis, bien à l'abri dans son panier d'osier.

J'aurais dû être soulagé. Mais en regagnant ma chambre, j'ai vu que la porte du balcon était entrouverte.

J'ai poussé un cri et mes mains se sont mises à trembler. Malgré moi, j'imaginai le spectacle atroce qui m'attendait. Mécaniquement, à la façon d'un automate, je me suis avancé et j'ai ouvert complètement la porte vitrée du balcon. J'ai levé les yeux vers la cage du canari suspendue au plafond par un crochet.

Étonné, le canari m'a regardé en penchant la tête d'un côté, puis de l'autre. Et moi, j'étais tellement hébété qu'il m'a fallu un long moment avant de comprendre qu'il ne lui était rien arrivé, qu'il ne lui manquait pas une plume.

Je suis retourné dans ma chambre et j'allais me rasseoir à mon bureau lorsque j'ai vu le chat soulever une paupière et épier mes mouvements. Il se moquait ouvertement de moi.

Alors, j'ai eu un doute. Un doute horrible.

Je me suis précipité dans la cuisine et j'ai hurlé quand j'ai vu ...

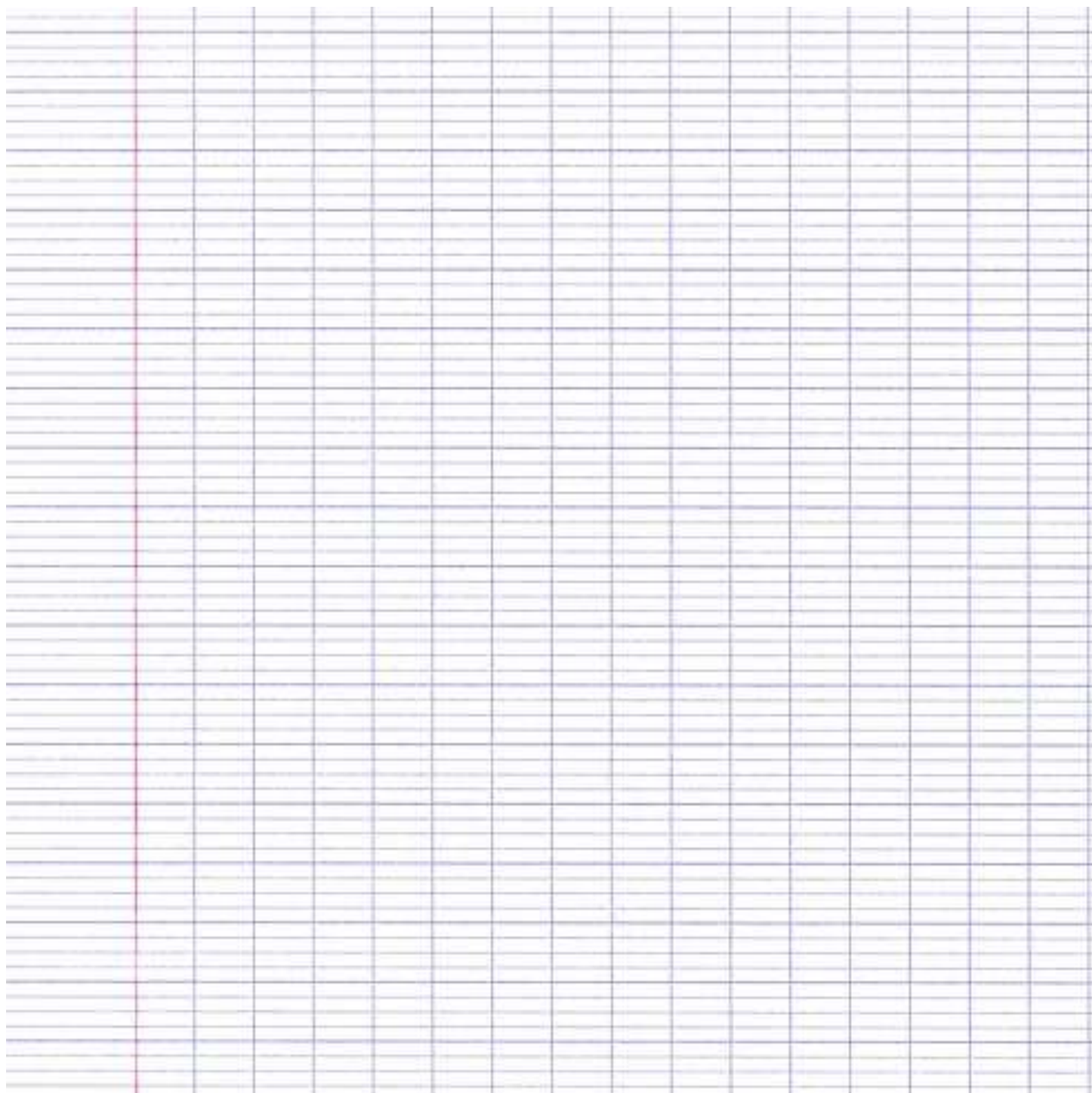
Le monstre, il a osé ! Il a dévoré ...

Je me suis laissé tomber sur un tabouret, épouvanté, complètement anéanti.

Sans y croire, je fixais la table et l'assiette retournée.

... Il a dévoré mon gâteau au chocolat !

Que penses - tu de ce texte ?



## **ANNEXE 8 : Analyses des évaluations**

- **Annexe 8a** : analyse de l'évaluation diagnostique
- **Annexe 8b** : analyse de l'évaluation finale

## ANNEXE 8a : analyse de l'évaluation diagnostique

### Evaluation diagnostique

#### → Modalités :

- Texte proposé à toute la classe : 26 élèves de CM1
- Distribué par l'enseignante de la classe (pas de présence de la formatrice)
- Groupe classe / lecture et travail individuels

#### → Consigne :

*Après avoir lu le texte vous répondrez à la question posée par Christelle au dos de la page « Peux-tu me donner ton avis sur cette histoire ? »*

#### → Texte proposé : Loup-Garou de Bernard Friot

extrait des « Nouvelles histoires pressées », collection Milan Poche Junior

#### → Analyses

##### ▪ Groupe témoin

6 élèves sur 13 apportent un complément, un début d'argumentation à « j'ai aimé » / « j'ai pas aimé » (interrogent le beau). Voilà les commentaires recueillis :

L'histoire était :

- « originale »
- « drôle »
- « intrigante »
- « mystérieuse »
- « au début elle faisait un peu peur »

Dans les 7 restants :

1 dit que le texte est un peu court.

1 interroge la clarté du texte puisqu'il dit avoir du mal à « retenir le prénom des personnages ».

Les autres répondent par « j'ai aimé », « C'était bien, j'ai aimé », « c'était cool »

##### ▪ Groupe test

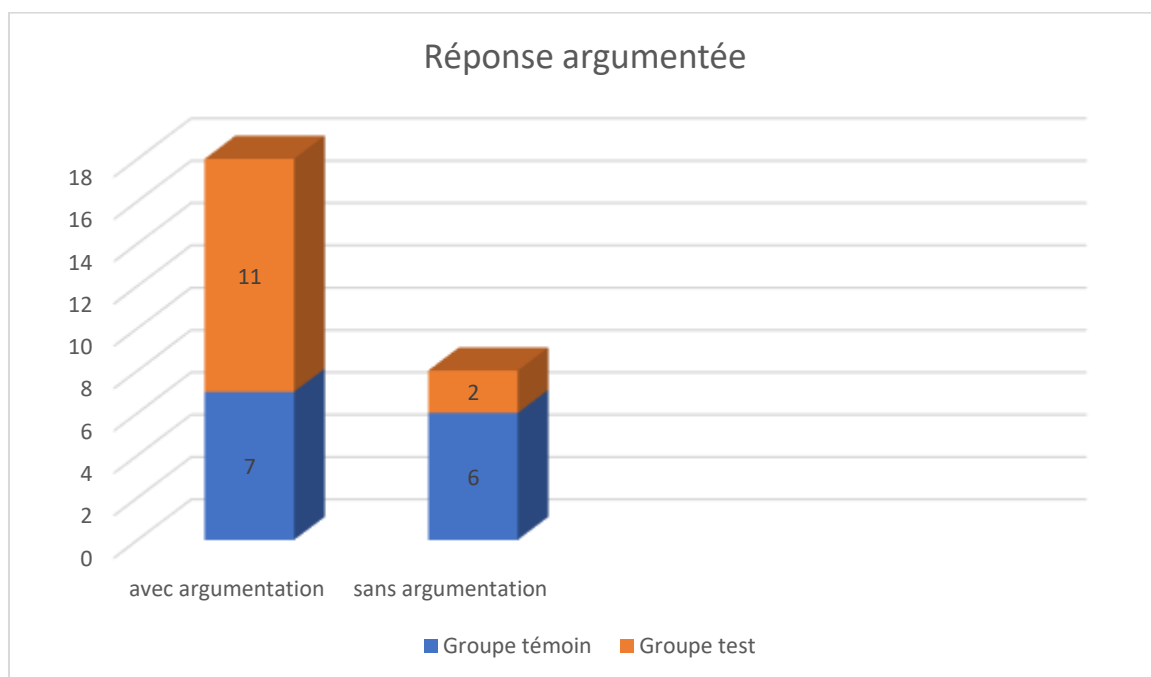
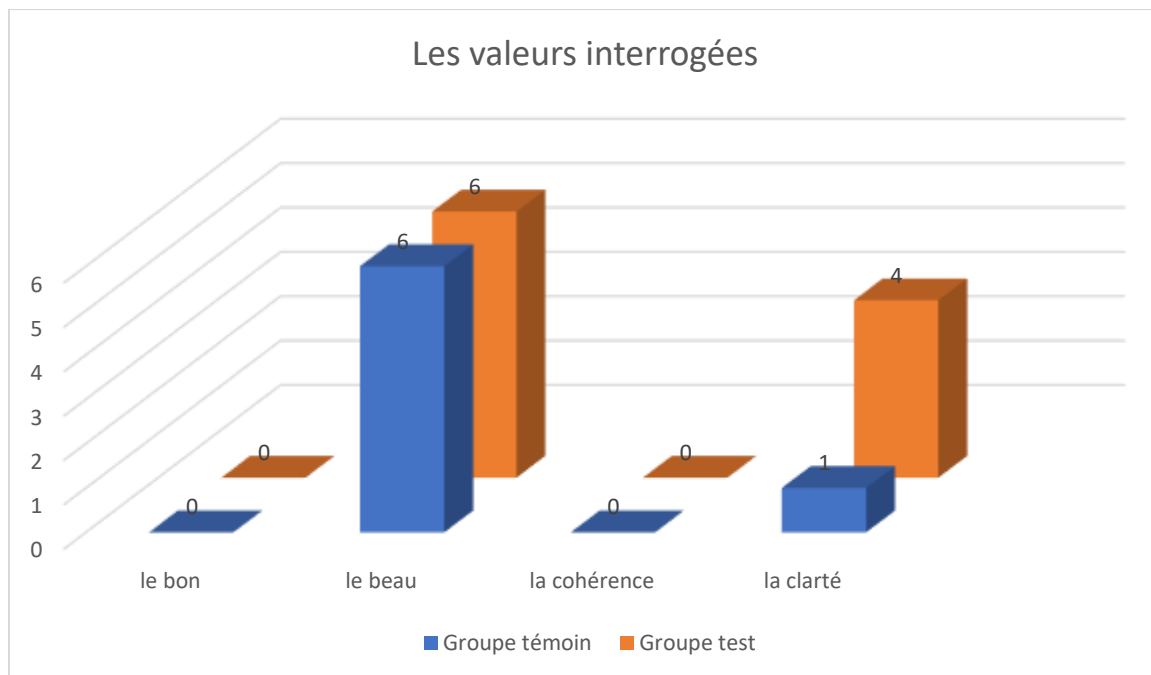
2 élèves disent « aimer » le texte sans justifier.

6 élèves disent aimer parce que l'histoire était « drôle » / « rigolote » ou bien parce « qu'il y avait du suspense » ou bien encore parce qu'« elle faisait un peu peur ». Les réponses restent très succinctes.

1 élève dit ne pas aimer « car il n'y avait pas de suspense et elle n'était pas rigolo ni drôle ».

4 élèves donnent leur avis sur la clarté du texte :

« Il était compréhensible », « c'est pas dur à comprendre », « je ne comprends pas où il a vu le loup garou ».



#### Analyses :

Les groupes manquent peut-être un peu d'hétérogénéité, il faudra en tenir compte pour la comparaison avec l'évaluation finale. On note en effet plus d'élèves qui argumentent dans le groupe test que dans le groupe témoin.

Par contre, ce sera intéressant de voir si les élèves interrogeant uniquement la clarté du texte, resteront sur cette valeur d'analyse ou bien, s'ils pourront interroger par exemple le « bon » ou le « beau ».

A noter qu'un seul élève s'autorise à dire qu'il « n'aime pas ».

## ANNEXE 8b : analyse de l'évaluation finale

### Evaluation finale

#### → Modalités :

- Texte proposé à toute la classe : 26 élèves de CM1
- Distribué par l'enseignante de la classe (pas de présence de la formatrice)
- Groupe classe / lecture et travail individuels

#### → Consigne :

*Après avoir lu le texte vous répondrez à la question posée par Christelle au dos de la page « Que penses-tu de ce texte ? »*

→ **Texte proposé** : « Soupçon » de Bernard Friot

#### → Analyses

##### ▪ Groupe témoin

6 élèves sur 13 apportent un complément, un début d'argumentation à « j'ai aimé » / « j'ai pas aimé » (interrogent le beau)

- « drôle /rigolo »
- « suspens »
- « terrifiant »

Dans les 7 restants :

2 disent avoir préféré le début à la fin sans justification

1 qu'il aurait aimé lire la suite

2 interrogent la clarté du texte (pas trop prise en compte depuis le début) :

- 1 dit qu'il a aimé mais n'a pas trop compris
- 1 dit qu'il était bien parce que ça lui a appris des mots qu'il ne connaissait pas

Les autres répondent par « j'ai aimé », « C'était bien, j'ai aimé »

##### ▪ Groupe test

Seuls 2 élèves disent : « aimer » pour l'un, et « ne pas aimer » pour l'autre sans justifier. (Edenn et Marion)

Les autres interrogent :

→ La cohérence : personnage du chat (Laurinh /Jérémy /Rayyen)

→ Le beau : la surprise (Hugo, Jérémy / Mathys / Kidus)

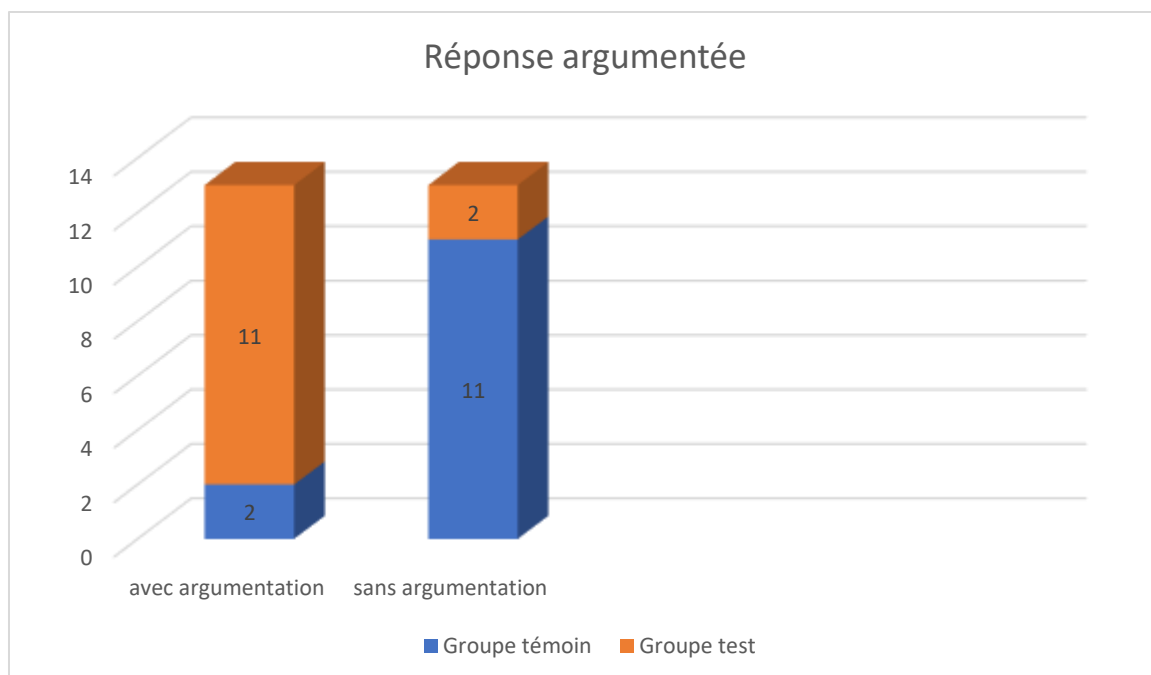
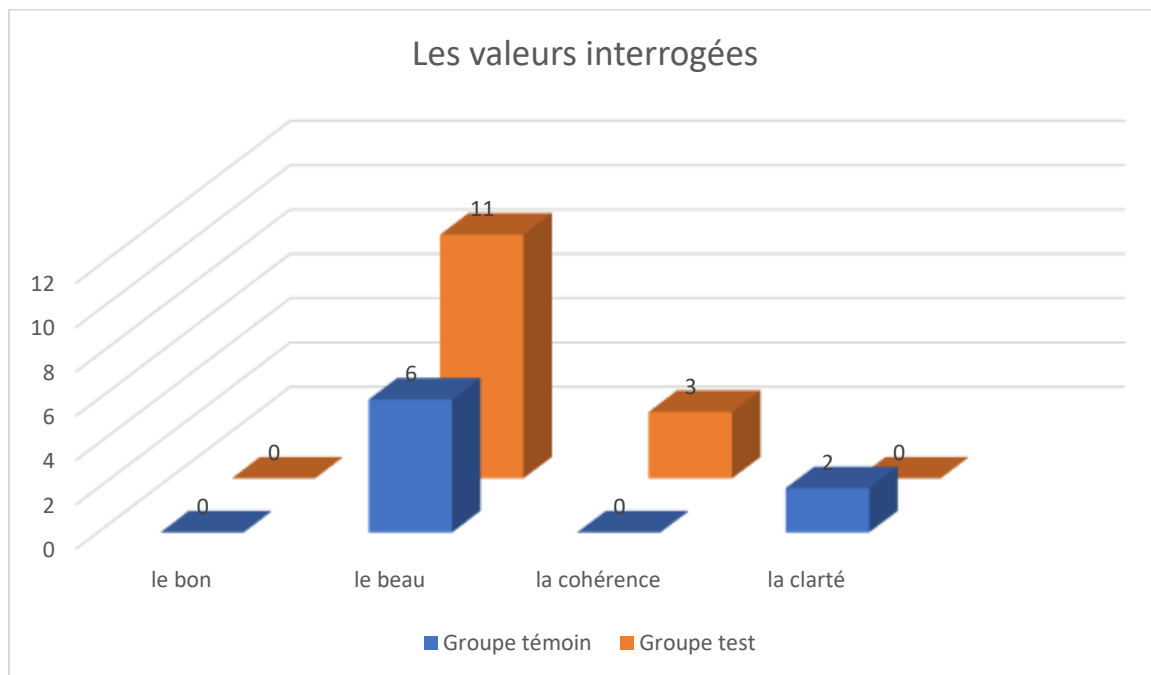
Le suspens (Zyane/ Hugo / Mathys /Kidus)

« drôle » (Nesrine / Hugo / Zyane)



→ Un passage en particulier (Jade /Jérémy)

Les élèves n'ayant pas aimé (avec justification) : Mathys / Nesrine/ Kidus /Rayyen



#### Analyses :

Des retours plus riches et plus complets avec le groupe test. On peut noter une argumentation assez variée qui interroge le beau et la cohérence. Le bon n'est pas interrogé (le texte le permettait moins).

Plus d'élèves s'autorisent à dire qu'ils n'aiment pas : 6 (groupe test) dont 5 avec justification / seulement 2 sur le groupe témoin mais sans argument.

Aucun élève n'évoque la compréhension voire le lexique dans le groupe test contre 2 dans le groupe témoin.