



Dire, lire, écrire en classe de littérature aux cycles 2 et 3

Recherche collaborative 2019-2022

Dossier coordonné par

Sandrine Diebolt, PRAG lettres, INSPE de Poitiers

et Pierre Moinard, MCF 9^e, INSPE de Poitiers

Equipe des expérimentateur.rice. s :

Claire Carrin, PEMF

Muriel Chaignon, PEMF

Florence Cointe, PEMF

Sophie Dryja, PEMF

Audrey Pétard, PEMF

Patrice Pouden, PEMF

Aline Trompille, PEMF

TABLE DES MATIERES

Introduction du dossier	Sandrine Diebolt et Pierre Moinard	p. 3
Expérimenter l'enseignement de la lecture-écriture littéraire au CP	Sophie Dryja	p. 9
Ce que l'on enseigne réellement dans les interactions entre élèves ? L'exemple d'un débat littéraire dans une classe de CE1	Florence Cointe	p. 17
Conduire des débats littéraires à partir des réactions des élèves au cycle 2	Muriel Chaignon	p. 26
Écrire en littérature au cycle 3 : quelques exemples pour travailler les compétences de lecteur ou de lectrice	Patrice Pouden	p.42
Passer du questionnaire au questionnement : la génération de questions par les élèves	Claire Carrin	p. 48
Conclusion du dossier	Sandrine Diebolt et Pierre Moinard	p. 60
Références bibliographiques		p. 63

Sandrine DIEBOLT, PRAG lettres, INSPE de Poitiers

Pierre MOINARD, MCF 9^e, INSPE de Poitiers

Introduction au dossier dire, lire, écrire en classe de littérature aux cycles 2 et 3

La présente publication réunit des ressources pour les enseignements littéraires en classes de CP, CE1, CE2 et CM1 essentiellement. Elles prennent la forme de déroulés précis de séquences associés à des commentaires sur ce qui a marché comme sur ce qui a posé problème pour la formation des jeunes lecteur.rice.s de littérature. Il est ainsi possible d'adapter les propositions à des contextes différents.

Ces ressources ont été construites et testées pendant deux années de recherche collaborative (2019-21) réunissant une équipe de professeur.e.s expert.e.s (PEMF). Ils et elles ont cherché à diversifier les consignes et situations favorisant la compréhension fine et l'interprétation de textes littéraires de genres variés, l'album poético-fantastique, le roman policier, le conte, le récit d'aventures ou de voyages, le récit d'amitié, historique ou réaliste. Bien des commentaires apportent des informations. Les innovations expérimentées sont en résonance avec les orientations rectORAles actuelles de l'académie de Poitiers qui mettent l'accent sur la circulation du dire/lire/écrire.

Le présent dossier est le fruit d'une recherche collaborative qui a rendu nécessaire la création d'une communauté de pratique professionnelle. Animée par une chercheuse et un chercheur universitaires, cette communauté s'est construite à travers des échanges réguliers, collectifs mais aussi interindividuels, dont la vertu consiste à croiser les regards sur les différentes expérimentations. Au cours de la collaboration, les expérimentateur.rice.s ont été associé.es à la construction de questionnements, la sélection de données, leurs analyses et à la présentation de résultats diffusables.

Des actualisations théoriques partagées

La collaboration entre les expérimentateur.rice.s a été rendue possible grâce à des éclaircissements théoriques apportés par les deux chercheur.se.s universitaires porteurs du projet de recherche collaborative. Ainsi l'équipe a pu parler le même langage d'une part pour définir les compétences spécifiques de la lecture littéraire et de l'écriture en lecteur; d'autre part pour identifier et distinguer certaines pratiques.

Nous avons convoqué les notions de compréhension et d'interprétation de textes littéraires. La première renvoie à l'idée de réunir différents éléments de sens d'un texte pour construire une représentation d'ensemble cohérente, le sens global. Le processus d'intégration et de réorganisation des sens locaux dans un sens global a été précisément décrit par la didacticienne Jocelyne Giasson dans *La Compréhension en lecture* (2007).

La notion d'interprétation est quant à elle envisagée comme l'entretien d'un effort pour interroger des significations possibles d'un texte au-delà de son sens. Il s'agit d'une « spéculation sur le pluriel du texte » (Falardeau, 2003) qu'il est possible et souhaitable d'entretenir chez les tout jeunes lecteurs. Cette spéculation s'exprime à travers différentes formes de jugements (sur des personnages, des situations, des formes littéraires ou encore sur des plaisirs et déplaisirs de lecture). L'effort interprétatif conduit aussi à exprimer des significations symboliques ou morales au-delà de ce que dit le texte littéraire

Les compétences de compréhension et d'interprétation sont à envisager dans leur interdépendance ; c'est « le couple infernal comprendre-interpréter » (selon l'expression de la didacticienne Catherine Tauveron, 2001) qui a intéressé les expérimentateur.rice.s. Il est sans doute nécessaire de comprendre le sens global ou local pour interpréter ; mais réciproquement l'effort interprétatif d'un élève lecteur conduit à faire retour sur la compréhension, à en évaluer la cohérence, à la réguler.

Il faut préciser enfin que les travaux des didacticien.ne.s sur le sujet lecteur mettent l'accent sur « une interprétation guidée par les mouvements de la subjectivité » (Rouxel, 2013) : l'activation de processus émotionnels lors de la lecture impliquées, les jugements éthiques sur des personnages fictionnels ou encore des interrogations sur leurs états d'esprit.

Mais quelles activités permettent-elles d'accueillir des élèves interprètes dans la classe de littérature ? Des opérations langagières et cognitives liées à l'expérience de lecture et à l'effort interprétatif peuvent être entretenues à travers des activités orales et écrites associé.e.s dès lors qu'elles permettent un tâtonnement pour organiser les vécus subjectifs de la lecture impliquée et la confrontation aux lectures interprétatives d'autrui. Les définitions du débat interprétatif et des écritures de la réception ont donc complété les apports théoriques partagés par les professeur.e.s impliqué.e.s dans les expérimentations. Le débat interprétatif tel qu'il a été envisagé dans la recherche collaborative est issu des travaux de Catherine Tauveron (2004). Selon elle, le débat interprétatif traite la pluralité des interprétations : il est spéculatif et se

distingue des débats résolvant des problèmes de compréhension (délibératifs). Les écritures de la réception sont « l'expression d'une lecture, la traduction volontaire ou prescrite [...] d'une rencontre avec un texte » (Le Goff, 2020, p.240), quelle qu'en soit la forme. Les expérimentations dont le dossier rend compte suscitent une diversité d'écritures de la réception en articulation avec les temps d'échanges oraux entre des élèves lecteurs.

La méthodologie d'une collaboration

La collaboration entre les expérimentateur.rice.s a été grandement facilitée par Marlène Aït-Bouqdir, directrice de l'école élémentaire d'application Saint-Exupéry à Poitiers. Nous tenons à lui adresser nos vifs remerciements.

Comment et dans quels buts prendre en considération la diversité des paroles des lecteurs en formation? Afin d'explorer les différents enjeux d'une telle question, les personnes impliquées dans la recherche collaborative ont accepté de concevoir des enseignements littéraires à partir de trois principes didactiques consistant à ménager un ou plusieurs temps de négociation et de stabilisation de la compréhension globale, un ou plusieurs temps de confrontation des interprétations articulant l'oral et l'écrit.

Dans ce cadre assez souple, la collaboration a été entretenue grâce au partage des retours sur les différentes expérimentations, en particulier lors de réunions de synthèses régulières. Ce partage de propositions et d'analyses a abouti à une journée d'étude à l'INSPE de Poitiers, le 30 juin 2021 puis aux articles qui constituent le présent dossier.

La collaboration s'est appuyée sur des comparaisons progressivement enrichies entre les expériences diverses : les œuvres étudiées, les situations d'enseignement et leurs objectifs, les consignes, les modalités de travail (collectives /collaboratives), les manières d'articuler des activités de lecture, d'écriture et d'échanges oraux et enfin les verbalisations écrites ou orales de leurs lectures par des élèves. Ces mises en parallèle sont par elles-mêmes réflexives dans la mesure où elles impliquent l'extraction d'éléments comparables. Elles donnent lieu à des raisonnements de natures différentes : catégoriser (des consignes, des productions de lecteurs); identifier des variables (dé)favorables à la relance de l'effort interprétatif ; renouveler des questionnements pour de nouvelles expérimentations. Les comparaisons entre les niveaux d'enseignement, en particulier, ont conduit à réfléchir aux adaptations au cycle 2 de situations initialement pensées pour le cycle 3.

La réflexion entretenue par les comparaisons a aidé chaque expérimentateur.ice.à explorer des situations d'enseignement et des questions qui lui sont propres.

Présentation du dossier: ordre des contributions

Les contributions qui suivent proposent différentes articulations entre des temps d'échanges oraux et d'écriture au service de la réflexion des jeunes lecteurs.

Dans la première partie du dossier, trois articles développent des ressources complémentaires pour le cycle 2¹.

Sophie Dryja, dans un article intitulé « Expérimenter l'enseignement de la lecture-écriture littéraire au CP » explore l'interaction lecture-écriture dans le cadre de travaux en ateliers dirigés au CP. L'autrice en décrit les bénéfices pour les élèves tout en explorant les « gestes efficaces » de l'enseignante. Elle montre comment l'enseignante peut agir simultanément au plan de l'encodage-décodage et à celui de la compréhension-interprétation d'albums.

L'article de Florence Cointe, « Ce que l'on enseigne réellement dans les interactions entre élèves ? L'exemple d'un débat littéraire dans une classe de CE1 » revient sur les manières de faire parler les élèves en lecteurs. L'autrice s'intéresse aux échanges en groupe assez restreint pour favoriser la prise de parole de tous les élèves, particulièrement les plus discrets et qu'elle nomme les « petits parleurs ». Elle explore une « dramaturgie²» du débat interprétatif : la gestion de l'espace-classe, la délivrance de règles du débat, la recherche d'inducteurs de l'interprétation sont les leviers propices aux échanges littéraires. Les efforts de compréhension et d'interprétation des élèves trouvent un prolongement dans des écrits réflexifs individuels.

Muriel Chaignon examine sous un autre angle les manières de « Conduire des débats littéraires à partir des réactions des élèves au cycle 2 ». Ce titre annonce une réflexion sur le rôle des écritures des réactions des lecteurs avant des temps de débat et sur celui d'écritures inventives en aval des échanges oraux. L'article interroge « les conditions qui ont rendu possibles des interactions » et « les moyens qui permettent l'expression de réactions », en particulier les

¹ Ce qui constitue à nos yeux un point d'intérêt du dossier : les ressources pour les enseignements littéraires au cycle 2 restent assez rares.

² Selon l'expression employée par Chabanne et al. (2008) pour caractériser le pilotage des débats interprétatifs.

transcriptions par l'enseignante de paroles d'élèves qui surgissent après la lecture d'albums résistants.

Les deux articles réunis dans la seconde partie du dossier interrogent des modalités de développement des paroles et écrits en interprète de textes complexes au cycle 3.

L'article de Patrice Pouden, « Écrire en littérature au cycle 3 : quelques exemples pour travailler les compétences de lecteur ou de lectrice » compare trois genres d'écrits scolaires visant à entretenir la réflexion sur les textes: le tableau de suivi des personnages, l'écrit inventif long et le carnet de lecteur/lectrice. L'auteur montre comment l'écriture est « facilitée » par des discussions en classe et comment elle engage la compréhension-interprétation. Les temps d'écriture conduisent à « un retour sur soi qui engage à une lecture personnelle et autonome ».

L'article de Claire Carrin, « Passer du questionnaire au questionnement : la génération de questions par les élèves » s'intéresse à la production de questions sur le textes par les élèves en tant que manifestation privilégiée de l'effort interprétatif. L'autrice s'intéresse à l'élaboration d'écrits de lecteurs divers, en particulier sous forme de carte mentale à l'issue de discussions. Ces écrits gardent trace des échanges oraux et ont l'intérêt de rendre visibles des efforts de lecture littéraire en collaboration.

PREMIERE PARTIE

CYCLE 2

Sophie DRYJA, PEMF école élémentaire Saint-Exupéry, POITIERS

Expérimenter l'enseignement de la lecture-écriture littéraire au CP

Pour expérimenter l'enseignement de la lecture écriture littéraire, dans une classe de CP, et m'investir dans cette recherche collaborative, je me suis inscrite, dans la pratique du débat interprétatif qui « prend acte du fait que le sens d'un texte se construit dans la relation entre ce texte et un ou plusieurs lecteurs³. »

J'ai choisi de focaliser mon enseignement, comme l'écrit Hélène Crocé-Spinelli (2009)⁴, sur le sujet lecteur où la lecture littéraire est conçue pour mettre en avant la subjectivité de l'élève. En lisant, il mobilise ses connaissances du monde, ses émotions, ses valeurs, ses projections, ses jugements. Je me suis attachée à développer sa posture en confrontant les lectures individuelles des élèves pour faire émerger la polysémie d'un texte.

Etant enseignante auprès de lecteurs et scripteurs débutants, le premier obstacle a été de dépasser le postulat que le lire-écrire et le comprendre sont des processus qu'on ne pourrait pas traiter simultanément.

Le second point de résistance a été de déterminer comment aider les élèves à gérer la complexité de la lecture-écriture littéraire. Pour ce faire, j'ai mené mes premières explorations autour de deux axes : d'une part, guider mes élèves pour identifier les personnages, réaliser des calculs inférentiels, établir des relations causales, combler les vides du texte et d'autre part, permettre la co-construction entre pairs d'une représentation mentale de la situation.

J'ai donc testé une situation d'apprentissage qui permettait à la fois de développer de multiples compétences nécessaires à la lecture-écriture littéraire chez mes jeunes élèves et aussi d'adopter des gestes professionnels ajustés, observables voire transférables. J'emprunte la définition de geste professionnel à Bucheton & al.⁵ comme étant un signe verbal et non verbal adressé à un ou plusieurs élèves pour susciter leur activité. Il est fait pour être compris. Il manifeste une intention que les élèves doivent être en mesure de comprendre.

³ Le débat littéraire interprétatif, Eduscol, [21-RA16 C3 FRA 5 culture litt debat 591059.pdf](#)

⁴ H. Crocé-Spinelli, « Quand l'approche par compétences à l'école élémentaire peut être favorable au développement des processus interprétatifs des élèves : le cas du débat littéraire ». Discussion en ligne à l'initiative de F. Quet : « Enseignement de la littérature : L'approche par compétences a-t-elle un sens ? », 31/03/2009

⁵ D. Bucheton, B. Carayon, H. Faucanié, S. Laux & F. Morel (2015), Décrire des gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces, *Le français aujourd'hui*, 188, 65-77. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2015-1-page-65.htm>

Je propose de décrire d'abord la démarche mise à l'épreuve pour ensuite commenter les résultats observés chez les élèves et objectiver les gestes professionnels déployés durant les expérimentations.

1. Description de la situation d'apprentissage

Construire l'interprétation de textes littéraires, je l'ai expérimenté dans une démarche qui vise une construction collective, un apprentissage coopératif avec des temps d'échanges oraux et écrits en demi-classe et des temps d'écriture en ateliers de cinq à six élèves.

Mon propos prend appui sur l'étude de l'album *La grande fabrique de mots* d'Agnès de Lestrade et Valeria Docampo, aux éditions Alice Jeunesse. Cette histoire se passe dans un pays où il faut d'abord acheter des mots puis les avaler pour pouvoir ensuite les prononcer. Philéas est un jeune garçon pauvre et amoureux de Cybelle. Il voudrait lui dire « Je t'aime » mais ces mots coûtent cher et il n'a pas assez d'argent.

Lors de la première séance, en demi-classe, la couverture de l'ouvrage est décrite. Elle est suivie d'une explication sur le sens de mots qui peuvent entraver la compréhension : « ventriloque », « philodendron ». Ensuite je propose la lecture partielle de l'album associée à la présentation des illustrations. Les élèves écoutent et n'interviennent pas. L'album est présenté jusqu'au moment où Philéas ayant trouvé un mot qu'il affectionne particulièrement « dans une poubelle parmi des centaines de crottes de biques et des fesses de lapins. », le garde pour un grand jour. Et ce grand jour est arrivé. Il le dit à Cybelle. J'arrête volontairement la lecture, à ce moment du texte, ne révélant pas ce mot. Ce moment de bascule dans le texte me semble propice aux débats. Il permet de suspendre le temps.

Je demande aux élèves de verbaliser ce qu'ils ont retenu. C'est un temps de paraphrase. L'objectif est de laisser dire les élèves à propos de la lecture qui vient de se faire et de partir de leur réception. C'est un temps collectif, oral, qui fait émerger ce dont se souviennent les élèves et ce qu'ils ont compris. Ce n'est pas un rappel de récit guidé. Ici, je prends en note les propos de mes élèves. Ce relevé me donne à voir un récit chronologique. Il ne montre pas de reconstitution causale.

Comme le stipulent les programmes, les compétences acquises en matière de langage oral, en expression et en compréhension, sont essentielles pour mieux maîtriser l'écrit ; de même, la maîtrise progressive des usages de la langue écrite favorise l'accès à un oral plus formel et mieux structuré. Pour bénéficier de l'articulation entre le lire, le dire et l'écrire qui se nourrissent mutuellement, je mène une seconde séance dont les objectifs sont : d'apprendre à

comprendre un texte et contrôler sa compréhension, de participer avec pertinence à un échange, de maintenir une attention orientée en fonction du but, de repérer et mémoriser des informations importantes, de les relier entre elles pour leur donner du sens.

C'est donc pour rendre visible l'élaboration d'une représentation mentale cohérente aux élèves que je propose en deuxième séance de revenir après une nouvelle lecture sur les caractéristiques des personnages principaux et ce qui les oppose. Je réalise, sous la dictée des élèves, un relevé exhaustif des indices textuels : mots et expressions ainsi que des indices extratextuels : tenues vestimentaires, expressions du visage, postures, couleurs des individus riches versus individus pauvres. Au fil de la lecture, les indices permettent de prendre conscience que les représentations s'affinent, évoluent page après page. Je demande d'en déduire à quelle partie de la population (les riches ou les pauvres) appartiennent les personnages. Puis, à partir de ce consensus, je demande quelle est la problématique de chacun des protagonistes selon son appartenance groupale. Les riches portent des vêtements élégants noirs et blancs, faits de tissus chargés de mots, des chapeaux hauts, font beaucoup d'achats, regardent de haut les pauvres, ont une attitude hautaine, ont l'air triste. Les pauvres sont habillés avec des vêtements en papier ligné sans mot, coiffés d'un simple bonnet, ont le dos courbé, ne se nourrissent que de syllabes. La trace écrite permet de mettre en mémoire les éléments importants et de les retrouver pour argumenter. Nous avons dès lors une communauté de lecteurs qui s'accorde sur une lecture du texte. La trace est conservée, visible, mobilisable à tout moment. C'est un écrit de travail.

La troisième séance est un temps d'atelier, tel qu'il est décliné par Bucheton et Soulé⁶. Il s'agit de faire écrire un mot, une ou plusieurs phrases à un groupe de cinq à six élèves. Les interactions langagières sont favorisées par un climat de travail sécurisant garanti par la présence de l'enseignant. Le collectif étant au service de chacun.

Nous reprenons l'album au moment où Philéas va prononcer le mot à Cybelle. Je centre l'attention des élèves sur ce moment que j'ai mis en suspens volontairement et leur demande d'écrire ce mot. Ils ont la possibilité d'en proposer trois. Puis, ils en choisissent un et justifient leur choix par écrit.

Dans ma classe, l'atelier dirigé d'écriture est ritualisé, hebdomadaire d'une durée de vingt à trente minutes. Les élèves sont répartis dans des groupes hétérogènes (5 à 6 élèves). Ma présence est exclusivement dédiée à l'atelier d'écriture. Le contrat est clair : on peut s'aider

⁶ D. Bucheton et Y. Soulé, *L'atelier dirigé d'écriture au CP : une réponse à l'hétérogénéité des élèves*, Ed. Delagrave (2009)

entre pairs, je suis une ressource, ce n'est pas un lieu de contrôle mais d'essai. Pour exemples, j'accueille l'expression de l'interprétation de chacun dans la limite de ce qu'il est possible de penser du texte. Un élève sans point de vue peut prendre les idées des autres.

L'atelier d'écriture peut avoir des objectifs différents : écrire pour de vrai, écrire pour inventer, écrire pour réécrire. Ici, il s'agit d'une écriture d'invention pour laquelle il sera nécessaire de mobiliser ses connaissances sur les intentions du personnage, Philéas, qui vit dans un pays où il faut acheter des mots pour pouvoir les prononcer.

L'atelier commence par une phase de négociation du projet d'écriture, elle est suivie d'une phase d'écriture des premiers mots, puis de relance textuelle, de finalisation du texte et enfin d'une phase d'évaluation. La mise en atelier multiplie les interactions langagières entre pairs mais aussi entre l'enseignante et les élèves. En creux, cette situation d'apprentissage sollicite le continuum entre oral et écrit.

Les autres groupes d'élèves sont en autonomie, sur des activités indépendantes de l'atelier d'écriture : activités d'arts plastiques, d'entraînement en orthographe lexicale ou grammaticale et d'automatisation de décodage.

Apprendre la lecture-écriture littéraire est complexe. Une réponse à cette difficulté peut être apportée par le collectif.

2. L'atelier d'écriture : effets positifs sur les élèves et gestes professionnels efficaces

L'objectif de l'atelier dans ma conception de l'enseignement du lire-écrire littéraire est de garder trace de l'activité intellectuelle. Mon hypothèse étant que l'écriture est un prolongement de la lecture, une manière d'entretenir une recherche, de tâtonner, de découvrir de nouvelles connaissances, je propose de présenter les effets de cette expérimentation. Pour les objectiver je m'appuierai sur le modèle d'analyses de Bucheton et Soulé⁷ sur les postures d'études des élèves et les gestes professionnels.

2.1 Des postures d'étude variées

La plupart des élèves, 14 sur 22, ont proposé des mots tels que : « belle », « amoureux », « mariage ». Leurs arguments convoquaient leur propre concept de l'amour. « C'est gentil pour Cybelle ». Leur posture est scolaire, répondant à la consigne, traduisant une forme de réflexion.

⁷ D. Bucheton & Y. Soulé, Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. Lirdef, IUFM, UM2 Montpellier Éducation et didactique, vol. 3 - n°3 | Octobre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2011

Quatre ont écrit un mot sans rapport avec l'histoire, un mot qu'ils ont recopié pour répondre à la demande professorale. Le mot étant affiché sur un mur de la classe. Ils adoptent ici une posture dite première, sans vraiment réfléchir à la contrainte d'écriture. L'argumentation du choix du mot n'a pas été possible pour ces élèves-là.

Un élève a écrit « pompon », un autre « orange », « fraise » un dernier « gâteau » en argumentant qu'il s'agissait de mots peu chers et/ou gentils et qu'on pouvait trouver dans une poubelle. Ces élèves s'engagent avec une posture réflexive mettant en relation leurs connaissances de l'état amoureux et de la situation du personnage qui prononce ce mot.

Les échanges autour de ces propositions ont permis la confrontation entre élèves et ont stimulé leur activité mentale. Il s'agit bien là d'un espace de réflexion pour élaborer le sens et bien plus encore, ils sont alors vraiment dans l'interprétation. En se mettant à la place du personnage, ils s'investissent affectivement. Ils cherchent le mot important qui pourrait se substituer à l'expression de l'amour.

Lors du dévoilement du mot de l'auteure qui était le mot « encore », les élèves ont manifesté, par leurs expressions du visage ou leurs mots, de la déception « C'est tout ? C'est que ça ! », ce mot ne rejoignant pas ce qu'ils avaient projeté dans le texte. Ils ont dû reconsidérer leur projection.

A ce stade de la recherche, j'aimerais tester si multiplier voire routiniser ces temps d'échanges langagiers dans un espace sécurisé et sécurisant, à effectif réduit, donnant à voir et à entendre les lectures des pairs permettrait aux plus faibles de s'engager efficacement dans l'interprétation d'un texte.

2.2. Des gestes professionnels ajustés

Cette recherche exploratoire est pour moi l'occasion d'identifier mes postures d'enseignante en dépliant les cinq étapes de l'atelier. Les postures d'accompagnement se sont révélées les plus efficaces.

Lors de la négociation du projet d'écriture, je vise l'engagement de mes élèves, la construction du sens de la tâche avec eux dans une atmosphère sécurisante de travail collectif. J'encourage, ne force pas, la dictée à l'adulte est une possibilité. Il s'agit de planifier pour se construire une vue d'ensemble du texte. Je mène un questionnement sur le contexte de la situation d'écriture, le but, le contenu. La négociation se fait à l'oral : Quel écrit ? un mot. Pour quoi faire ? pour trouver le mot dit par Philéas à Cybelle ? Pourquoi ce mot ? C'est un mot important que ce garçon pauvre a conservé précieusement pour le dire à son amoureuse.

J'adopte une posture d'accompagnement. Je veille à valoriser la posture de l'élève qui prend appui sur sa lecture. J'accueille l'argumentation, l'interprétation de chacun.

Lucie : c'est un mot qu'on peut trouver dans une poubelle !

PE : Ah c'est intéressant ce qu'elle dit là ! Alors si c'est un mot qu'il a trouvé dans une poubelle...effectivement

Lucie : y'avait des fesses de lapins...

PE : oui y'avait des fesses de lapin...

Gabriel : Et des crottes de biques !

PE : Des mots comme ça et pourtant Philéas il l'a conservé précieusement je vous rappelle !

Ici, m'arrêter à la remarque « Ah c'est intéressant ce qu'elle dit là ! » et poursuivre en demandant de verbaliser en quoi cet indice lui paraît important aurait été plus profitable à l'interprétation de chacun. En poursuivant tel que je l'ai fait, c'est moi qui interroge le texte, pas les élèves. J'induis l'idée que le fait que ces mots familiers qui se trouvaient dans la poubelle avec le mot si précieux pour Philéas a une importance. Je connecte alors les éléments du texte.

Pour autant, je m'efforce de pas intervenir sauf pour évincer les interprétations improbables.

PE : Pourquoi je t'aime c'est pas possible ?

Axel : bah... parce qu'il y a 2 mots !

PE : oui il y en a même 3 JE... T apostrophe ça compte pour un mot et AIME.

PE : et alors ?

Ana : bah... il faut qu'un mot parce que ça coûte trop cher 3 mots et qu'il a pas assez d'argent dans sa tirelire.

Dans un idéal, je devrais moins parler, davantage attendre et accepter le silence. Silence qui ne dit pas qu'il ne se passe rien mais que la pensée s'active, se met en route. Si je tiens compte de la gestuelle des élèves, je note qu'ils sont calmes, concentrés. Leurs yeux fixent un point. Ils sont assurément en réflexion. Ils mobilisent des connaissances, élaborent des représentations mentales.

Pour la phase d'écriture des premiers mots (encodage et segmentation des mots), j'accompagne par des gestes de tissage, renvoie aux référents de la classe (répertoire, glossaires, affichages), développe la conscience orthographique. J'encourage les élèves à écrire seuls les mots qu'ils

connaissent, à demander aux pairs. Je donne l'orthographe en dernier recours. Je pilote en observant les obstacles et les réussites.

Lors de la relance textuelle, je relance la motivation en investissant une posture d'accompagnement. A l'oral, je verbalise l'objet du texte, son but, et reformule en cas de difficultés mnésiques. Ici, j'ai choisi de relire le texte original, un garde-fou pour ne pas interférer dans leur prise de position.

PE : Pourquoi tu as choisi ce mot ? qu'est-ce qu'il a de si important ?

Pas de réponse

PE : Je vais redire exactement les mots du livre.

Pour la finalisation du texte, je soutiens l'avancement de chaque élève pour finir l'écriture du texte, invite chacun à demander de l'aide ou à aider ses pairs.

PE : Tu peux lire ce que tu as écrit ?

Imad : Orange parce que il est pas cher

PE : Je vais lire exactement ce que tu as écrit. Tu as écrit orange parce que c'est il est pas cher. C'est ce que tu voulais écrire ?

Imad : Euh... non orange c'est ...

PE : Alors on va demander à Célestine de l'aide, qu'est-ce que tu en penses ? Orange parce que...

Célia : C'est pas cher, y a pas de il.

PE : On pourrait même dire orange parce que ce n'est pas cher.

Enfin pour l'évaluation à visée formative, je propose un retour individualisé sur leur écrit. Je verbalise ce que les élèves ont acquis, signale des confusions, des progrès, une nouvelle règle. J'adopte une posture d'enseignement.

Après une année de recherche, je suis toujours en questionnement face à la complexité d'enseigner le lire-écrire littéraire. Cet enseignement est coûteux en temps. Les résultats ne sont pas immédiats. C'est pourquoi, un enseignement précoce est souhaitable. Enseignement qui intégrerait le langage oral, la compréhension et la lecture-écriture comme réponse pour

contribuer au développement des compétences langagières nécessaires à l'interprétation. Je suis convaincue que confronter les lectures et les écritures en atelier est une piste à explorer car elle suscite la participation de tous les élèves et développe la confiance en soi.

Florence Cointe Enseignante en classe de CE1, PEMF, Ecole St-Exupéry, Poitiers

Ce que l'on enseigne réellement dans les interactions entre élèves ? L'exemple d'un débat littéraire dans une classe de CE1

Depuis que j'enseigne en cycle 2, je me suis souvent interrogée sur les questions de compréhension et d'interprétation des textes littéraires étudiés en classe.

J'ai fait quelques lectures et je me suis intéressée aux grandes habiletés sollicitées, souvent simultanément, dans l'activité de compréhension des textes parfaitement bien décrites par M. Bianco dans son schéma sur la compréhension en lecture¹ : les capacités d'identification des mots – les connaissances stockées en mémoire – l'efficacité cognitive générale des élèves – des habiletés propres au traitement des discours continus: la cohérence globale, le lien causal ou chronologique, les inférences, les stratégies d'auto-régulation.

J'ai aussi pris conscience de deux éléments indispensables et peu mis en évidence dans les programmes:

- L'importance de la capacité à élaborer une représentation mentale cohérente, à établir des liens, à inférer les informations absentes qui est la plus difficile à développer chez tous nos élèves, comme l'écrivent M. F Bishop et V. Boiron².
- L'intérêt de débats littéraires, d'une pratique orale, collective, permettant aux élèves de se nourrir des interprétations des autres pour réfléchir, apprendre, renoncer peut-être, se questionner assurément.

Je me suis alors demandé comment donner du sens aux débats littéraires et favoriser le contrôle de la compréhension, pour tous les élèves, au sein d'une communauté de lecteurs, à partir d'albums de littérature de jeunesse.

1. Mon dispositif en demi-groupe

J'ai, dès lors, mis en place des temps de débats littéraires dans ma classe mais je me suis aperçue très vite que quelques élèves accaparaient la parole et que ces temps ne permettaient pas à tous de pouvoir s'exprimer et de mieux comprendre les textes.

J'ai donc instauré un dispositif en demi-groupe pour susciter des échanges, des interactions et favoriser une prise en compte des approches interprétatives de chacun pour renforcer la compréhension de tous.

Un groupe restreint m'a permis de mieux observer mes élèves et de mieux analyser leurs stratégies.

2. Mes objectifs d'enseignement

J'ai, tout de suite, identifié plusieurs objectifs d'enseignement à ces débats littéraires:

- Susciter des échanges pour nourrir une réflexion individuelle et favoriser une avancée dans l'approche interprétative des élèves
- Faire participer les petits parleurs de ma classe
- Constituer une communauté de lecteurs
- Favoriser les apprentissages pour tous les élèves

3. Les conditions favorables du côté de l'enseignante

Mon rôle et mon positionnement, lors de ces débats, se sont ajustés. Il ne s'agissait plus pour moi d'avoir une posture de contrôle mais plutôt une posture d'accompagnement, au sens de Dominique Bucheton c'est à dire de mettre en évidence l'étroit entrelacement de mes gestes professionnels et de mes postures d'étayage avec les conduites et les postures des élèves.

J'ai appris à favoriser un retour cognitif sur le travail interprétatif afin d'abord de faire comparer les voies empruntées par chacun, afin ensuite que les élèves comprennent et apprennent à évaluer la plus ou moins forte pertinence de leurs interprétations, à partager dans la tolérance celles qui auront été reconnues plausibles et à nourrir leur propre interprétation de celles des autres.

J'insiste sur cette posture réflexive, ce travail sur la métacognition que nous devons accompagner pour permettre à chaque élève de repérer ses difficultés et de contrôler sa compréhension.

Mes objectifs vont donc tout à fait dans le sens des programmes en les précisant peut-être. Le maintien d'une attitude active et réflexive, la mise en œuvre de stratégies pour résoudre ses difficultés, les justifications attendues de son interprétation font parties des connaissances et compétences visées dans les programmes.

Pour favoriser la prise de paroles des petits parleurs, j'ai souhaité proposer des séances plutôt « conversationnelles » au sens d'Agnès Florin.

Ces séances permettraient l'expression du plus grand nombre et permettraient également d'avoir des échanges plus nourris et non plus seulement des réponses à mes questions.

4. Les conditions favorables pour les élèves

4.1 Un dispositif particulier

J'ai instauré, dès le début de l'année scolaire, un temps de littérature dans ma classe le vendredi après-midi.

Nous commençons par un travail en langage oral, par demi-groupe. Je lis un texte en tapuscrit d'un album de littérature de jeunesse puis je demande aux élèves de raconter l'histoire entendue.

Chaque séquence comprend trois séances au cours desquelles je relis l'histoire à chaque fois. A l'issue de la première séance, je demande aux élèves ce qu'ils ont retenu de l'histoire. Je n'interroge qu'un seul élève pour mettre en récit les événements essentiels puis les autres peuvent compléter son propos. Lors de la deuxième séance nous repérons les personnages principaux et travaillons sur leurs intentions dans l'histoire. Enfin lors de la troisième séance nous analysons l'implicite et imaginons nous mettre à la place des personnages.

Chaque élève peut s'exprimer. La mémoire de travail, l'attention, le raisonnement sont sollicités de manière continue par la relecture du texte au début de chaque séance. Les interactions entre élèves jaillissent naturellement. Nous comprenons alors que des règles d'écoute et de prises de parole sont indispensables pour réguler les échanges.

4.2 Des règles du débat

Les élèves proposent des règles que j'écris en dictée à l'adulte, sous leurs yeux, sur un affichage. Ces règles s'élaborent au fur et à mesure de nos échanges, chaque vendredi.

En voici quelques-unes:

- Il faut lever le doigt pour demander la parole ou attendre que son camarade ait pu aller au bout de sa pensée.
- Il faut rester assis.
- Il ne faut pas se couper la parole.
- On a le droit de vouloir se taire.
- Il faut écouter et accepter l'avis des autres.
- Il ne faut pas se moquer.
- On a le droit de changer d'avis

4.3 Une organisation spatiale

Les élèves sont regroupés sur des bancs, dans la classe. Ils sont assis en cercle autour de moi pour favoriser la circularité de la disposition spatiale et de mes regards.

L'autre demi-groupe réalise une activité en autonomie dans la classe sous mon contrôle.

Nous disposons d'un tableau mobile avec des affiches sur lesquelles je note les informations à conserver. Il peut s'agir de mots de vocabulaire, d'hypothèses des élèves sur l'histoire, des relations causales établies, des relations entre les personnages ou bien des pensées prêtées aux personnages.

5. Le temps du débat et la mise en voix des personnages à partir des écrits des élèves

J'ai choisi l'album « Le petit chaperon rouge n'a pas tout vu » de Mar Ferrero. C'est l'histoire d'un Petit Chaperon rouge qui va chez sa grand-mère avec un panier rempli de victuailles... Mais, en chemin, il se passe quelque chose de très inattendu. L'histoire est alors racontée du

point de vue du Petit Chaperon rouge, du point de vue du loup, de la grand-mère, des animaux du bois. Finalement, toute histoire dépend du point de vue de celui qui la raconte...

J'ai commencé par noter les premières hypothèses des élèves sur ce que le chaperon rouge n'avait peut-être pas vu et sur les livres que les deux personnages en page de couverture (le petit chaperon rouge et le loup) étaient en train de lire.

Nous nous sommes interrogés alors sur ce que pensaient le petit chaperon rouge et le loup.

Les élèves avaient eu un temps de production d'écrits pour imaginer ce que pouvait penser chaque personnage.

Je leur avais distribué une page avec deux bulles pour écrire les pensées du chaperon rouge d'une part et du loup d'autre part.

Au moment du débat, chaque élève est venu s'asseoir sur un banc avec son écrit de travail.

Ceux qui l'ont souhaité ont lu leur écrit. Les autres ont préféré que je le lise pour eux.

J'avais regroupé tous les petits parleurs de ma classe.

Le débat s'est engagé sur la consigne que j'avais donné aux élèves: «Vous allez imaginer ce que peuvent penser les deux personnages. Puis vous écrirez les pensées du chaperon rouge dans une bulle et les pensées du loup dans l'autre bulle.»

Il s'agissait bien de se mettre à la place des personnages mais je ne l'avais pas dit explicitement.

6. Les effets de débats en demi-groupe: quatre cas de petits parleurs

Dans le cadre de mon expérimentation, j'ai choisi le cas de quatre élèves petits parleurs qui ont manifesté un engagement particulier.

Iris, une très bonne élève, très bonne lectrice faisant preuve d'excellentes compétences de compréhension des textes mais peu encline à participer en classe a commencé par prendre la parole.

Elle a expliqué à ses camarades qui n'avaient pas compris qu'il fallait se mettre à la place des personnages pour écrire et leur a dit:

“On doit réfléchir à ce qui se passe dans leur tête.”

“On pensaient ce qu’ils pensaient. Qu’est-ce qu’ils pensaient dans leur tête.”

Elle a alors lu ses écrits au petit groupe en insistant sur le «je» de la première personne.

Pour le loup:

«Tiens, tiens, je vais pouvoir manger sa grand-mère avec un goût sucré et salé en même temps.»

Et pour la fillette:

«Je vais pouvoir éviter le loup si il est méchant et si il est gentil, trop cool, je pourrais avoir un copain, trop cool!»

Elle a adopté une attitude qui passe par une lecture à plusieurs niveaux. Elle est entrée dans l’effort interprétatif en réfléchissant à haute voix. Elle a ainsi effectué des opérations de contrôle et de clarification de la cohérence. Elle a fait comprendre à ses camarades qu’ils doivent revenir sur leur première idée pour se mettre à la place des personnages et qu’ils doivent écrire leurs pensées en commençant par « je ».

Pour s’assurer de la bonne compréhension de tous, nous décidons de mettre en voix la scène.

Chacun à son tour joue le rôle du chaperon rouge ou du loup.

Anissa n’a pas compris, dans un premier temps, qu’il fallait se mettre à la place du chaperon rouge. Elle a eu beaucoup de difficultés pour écrire un texte.

Anissa, en effet, est une petite lectrice, petite décodeuse et souvent peu investie dans les apprentissages scolaires.

Au moment de jouer le rôle du chaperon rouge, elle dit:

“Je vais faire un trou et après je vais recouvrir de l’herbe et après quand le loup va arriver chez la mère-grand, il va tomber dans le piège.”

Elle a pris une initiative. Elle a réussi à élaborer une représentation cohérente de la situation, à établir des liens et à imaginer un retournement de situation à l'avantage du petit chaperon rouge qui tend un piège au loup. Elle a recherché une résolution moralement plus satisfaisante à ses yeux et en cohérence avec le texte.

Charles a écrit en se plaçant à la place du petit chaperon rouge:

“Je vais aller donner un pot de beurre et une galette à ma grand-mère.»

Puis en se plaçant à la place du loup:

« Je vais aller manger la grand-mère et je vais faire le rôle de la grand-mère. »

Charles a bien compris le positionnement attendu et bien compris les intentions des personnages. D'ailleurs Charles comprend très bien mais ne s'exprime pas en classe, sans doute par timidité.

Il a une posture très scolaire et ne prend aucune initiative.

Il a donc écrit un texte correspondant à mes attentes et en cohérence avec le conte.

Il adore dessiner et s'intéresse beaucoup aux illustrations de l'album.

Il a repéré que l'illustrateur a dessiné un buisson taillé en forme de loup et a pris la parole alors:

“C'est juste pour nous prévenir qu'il y a un loup dedans. Le buisson, il était pas là. C'est juste pour montrer qu'il y avait un loup dans l'histoire.”

Charles ne fait pas d'inférences seulement à partir des informations du texte mais il observe les illustrations et établit des relations causales. Il comble, à sa manière, les blancs du texte. Il produit une lecture mettant en complémentarité texte et illustrations.

Enfin **Sofia** n'a pas compris non plus comment écrire les pensées des personnages. Elle pense souvent que le modèle de tâche est trop compliqué pour elle et utilise le pronom indéfini « on » pour parler :

“Tu avais dessiné des bulles et il fallait écrire ce qu'on pensait.”

Lors de la mise en scène, elle joue le rôle du petit chaperon rouge et dit :

”Tiens, tiens en fait le loup, il voulait me faire un piège.”

Elle reprend une expression du texte d’Iris “tiens, tiens” puis l’histoire du piège d’Anissa. Les autres membres de cette communauté de lecteurs l’ont aidé à comprendre, à mettre en récit, à prêter une pensée à un personnage.

Cette expérimentation m’a donc confortée dans l’idée qu’un dispositif en demi-groupe et une posture d’accompagnement dans mon enseignement favorisent non seulement les prises de parole lors de débats littéraires mais favorisent surtout la prise en compte, par l’ensemble des sujets du groupe, des différentes postures interprétatives de chacun.

J’ai pu observer, analyser ces prises de parole et comprendre comment les élèves interprètent une histoire. La compréhension qui est une activité cognitive complexe nécessite un auto-contrôle permanent. Des postures interprétatives se manifestent dans le groupe dès lors que des règles sont installées pour savoir écouter, entendre les paroles des autres, s’autoriser à prendre la parole et à reprendre à son compte ces paroles qui favorisent la représentation mentale de la situation évoquée.

La prise de parole et l’apprentissage du langage oral à l’école s’inscrivent naturellement dans des situations collectives.

Plusieurs innovations dans ma pratique ont favorisé la prise de parole des élèves identifiés petits parleurs et me permettent de préciser les effets sur ces élèves :

- L’alternance entre activité orale et activité écrite renforce la participation de chaque sujet dans les échanges. Le cas d’Iris me laisse à penser qu’elle est plus vite entrée dans le débat, qu’elle a fait cet effort interprétatif parce que le temps donné pour rédiger un écrit réflexif lui a permis d’organiser ses idées et de glisser dans son texte une part d’elle-même (ne pas choisir entre un goût salé ou sucré et laisser au loup la possibilité d’avoir des copains).
- Le recours à une mise en scène a permis à Anissa de se représenter la situation, de se mettre à la place d’un personnage et d’inventer une réponse cohérente énoncée dans un langage clair.

- Le retour vers l'album, vers les illustrations de l'album a activé l'engagement de Charles. Il a construit son interprétation en justifiant sa réponse alors qu'il a des difficultés pour s'affirmer, pour faire état de sa subjectivité.

- La possibilité exprimée explicitement de reprendre les idées des autres, d'être autorisé à les reprendre a, sans aucun doute, permis à Sofia de faire entendre sa voix, d'exprimer la pensée qu'elle a prêtée au chaperon rouge.

Tous les élèves peuvent comprendre des textes et montrer qu'ils ont compris en empruntant des chemins divers, en abandonnant quelquefois leurs premières représentations initiales. Pour cela il faut que leurs pairs leur proposent d'autres interprétations et qu'ils puissent s'en saisir.

Nous pouvons rendre visible l'élaboration des représentations mentales de nos élèves.

La mise en œuvre de débats littéraires avec un groupe restreint d'élèves constitue une ressource pour intégrer cette promesse d'une efficacité intellectuelle de tous nos élèves dans la compréhension de textes littéraires.

Muriel Chaignon, PEMF, école élémentaire Saint-Exupéry, Poitiers

Conduire des débats littéraires à partir des réactions des élèves au cycle 2

Cet article s'appuie sur l'expérimentation, en classe, d'une démarche d'enseignement de la littérature, qui articule des temps d'échanges oraux et des temps d'écriture. Ces différentes situations langagières m'ont permis de lancer, conduire et entretenir des débats visant à soutenir les efforts de lecture littéraire du jeune lecteur. Dans cet objectif, je choisis de favoriser et de développer les interactions entre élèves, à chaque étape d'un dispositif qui vise l'implication du lecteur dans un projet de lecture littéraire. Au cours de cette recherche, j'ai souhaité interroger les conditions qui ont rendu possibles ces interactions et les moyens qui permettent l'expression de ces réactions. Je commencerai par décrire et présenter le dispositif d'enseignement de la lecture littéraire que j'ai testé dans des classes de cours élémentaires. Je chercherai ensuite à analyser ce qui dans les propos des élèves laisse entrevoir l'émergence de compétences littéraires qui seront développées au cycle 3. Enfin, je montrerai comment cette expérimentation m'a amenée à accorder davantage d'attention aux gestes professionnels qui favorisent ces apprentissages.

1. Un dispositif qui favorise l'implication du lecteur

Ce dispositif s'articule autour de trois étapes : lecture et échanges autour du texte, situation d'écriture individuelle, débat collectif.

Les élèves découvrent le texte, en classe, au même moment. En fonction de l'œuvre choisie, de la période de l'année et des compétences de chacun, j'en propose une lecture magistrale à l'ensemble du groupe classe, ou bien chaque élève procède à une lecture individuelle.

Ces deux modalités peuvent cohabiter dans le cadre de la différenciation. En effet, au cours élémentaire, les compétences en déchiffrage et les capacités de concentration sont inégales d'un élève à l'autre. Laisser l'ensemble des élèves seuls face au texte, c'est donc prendre le risque d'une lecture incomplète par les plus fragiles. En prenant en charge l'accès au texte, je m'assure que l'ensemble du groupe dispose de la même quantité d'informations au moment des échanges.

Le texte peut être découvert dans son intégralité ou bien faire l'objet d'un dévoilement progressif, en fonction des enjeux de lecture retenus pour l'ouvrage.

Il est indispensable d'aider les élèves à se projeter dans la tâche immédiate et celle à venir. Je donne donc une intention à leur lecture, par la consigne suivante :

« Vous allez lire/écouter le texte. Ensuite, chacun pourra formuler des remarques sur ce qu'il a lu/entendu. » Grâce à leurs expériences antérieures, les élèves sont en mesure de réinvestir des habitudes déjà prises : restitution orale d'éléments du texte qui ont attiré leur attention. Ils savent également que l'enseignant attend d'eux qu'ils essaient de se construire une image mentale du texte. Ils comprennent donc sans difficulté la demande suivante, que je formule juste avant de la première lecture du texte : « Que devez-vous faire pendant cette lecture, pour pouvoir participer aux échanges ? ».

Les échanges oraux qui suivent immédiatement la découverte du texte ont pour objectifs de permettre aux élèves de se représenter la situation et cerner l'enjeu du récit, afin de stabiliser la compréhension.

Lors de ce temps d'échanges, j'accueille les réactions, les remarques et les questions des élèves. Afin de stimuler la prise de parole, j'engage la discussion par la question suivante :

« Nous venons de lire le début / un nouvel épisode de l'histoire, que pouvez-vous en dire ? ». La question est volontairement très ouverte et suscite en général, de la part des élèves, des propos qui relèvent des deux catégories suivantes :

- La formulation des éléments clés du récit : identification des personnages, du cadre spatio-temporel et du problème.
- La formulation de premières interprétations subjectives et spontanées. Il peut s'agir de commentaires personnels sur le monde représenté ou de la reformulation de certaines informations du texte.

Tout au long de la séance, j'ai recours à l'écrit : prise de notes sur feuille volante, sur le tableau, sur un paper board. Je remets ensuite en forme cette prise de notes, qui constitue la trace écrite de la séance. Mon intention est d'outiller les élèves pour la phase d'écriture qui suivra. Je choisis donc de conserver dans les propos ce qui conduit à une problématisation.

Une des conditions qui favorisent « le partage des réactions de lecteurs aux textes » selon Hélène Crocé-Spinelli (2019) est de permettre à chacun d'entre eux de se sentir reconnu en tant que lecteur singulier. C'est cette identité de lecteur que j'essaie de construire, en proposant des situations d'écriture qui laissent toute sa place au lecteur singulier et subjectif. Je formule la consigne d'écriture à la deuxième personne, afin d'encourager l'expression de points de vue singuliers. L'écriture individuelle doit également permettre au lecteur-scripteur de s'engager dans une exploration personnelle des résistances du texte. Pour les aider à y parvenir, je propose aux élèves des consignes qui orientent leur réflexion sur une question que le texte pose au lecteur. C'est de la confrontation de ces réflexions que naîtra ensuite le débat.

Dans les exemples qui suivent, je distingue différentes catégories de consignes qui renvoient aux caractéristiques des textes étudiés :

Des questions ouvertes pour provoquer l'engagement du lecteur :

Ami, Ami, Rascal et Girel, L'Ecole des Loisirs

Caractéristiques du texte	Consignes d'écriture	Objectifs d'enseignement
Quelles sont les véritables intentions du loup ? Comment cette histoire se termine-t-elle ?	« Quel est ton personnage préféré ? »	Problématiser la lecture en s'appuyant sur sa compréhension et son expérience. Identifier les intentions des personnages.
	« Le loup est-il méchant ? Le loup et le lapin vont-ils devenir amis ? Que peux-tu dire du lapin ? Ecris un texte pour donner ton point de vue. »	Témoigner de son parcours de lecture en proposant une interprétation personnelle du récit.

Le corbeau de paradis, Rascal et Isabelle Chatellard, L'Ecole des Loisirs

Caractéristiques du texte	Consignes d'écriture	Objectifs d'enseignement
Estime de soi : s'accepter tel que l'on est.	<i>Le corbeau, Diogène, a recouvert son plumage noir afin de ressembler à un oiseau de paradis qu'il trouve magnifique : il ne peut plus voler.</i> « Que peut-il arriver à Diogène à partir de maintenant ? »	Emettre des hypothèses narratives. Exprimer son point de vue personnel sur l'action des personnages.

Des consignes qui permettent au lecteur de soulever ou de résoudre des problèmes de compréhension :

Tibert et Romuald, Anne Jonas et François Crozat, Milan

Caractéristiques du texte	Consignes d'écriture	Objectifs d'enseignement
Récit initiatique dans lequel le personnage principal découvre le monde des histoires qui vont lui sauver la vie puis faire de lui un héros.	« Il observa le livre et vit de drôles de petits insectes noirs aux pattes fines, alignés en rangs identiques et très sage sur le papier blanc. » « Que comprends-tu en lisant ces phrases ? Que nous apprennent-elles à propos de Romuald ? »	Se faire une représentation du personnage
	« Sa maison lui semblait maintenant trop petite pour un dragon. » « Que peux-tu dire de cette phrase ? Que comprends-tu ? »	- Interroger les intentions de l'auteur. - Soulever un problème de compréhension posé par un procédé d'écriture.

Des consignes qui proposent au lecteur un espace de créativité :

Chien Bleu, Nadja, L'Ecole des Loisirs

Caractéristiques du texte	Consignes d'écriture	Objectifs d'enseignement
Rencontre en le réel et le fantastique.	« Relis l'album. Relève ce qui te semble réel et ce qui ne te semble pas réel. »	Approcher la notion de genre
	« En te mettant à la place de Charlotte, raconte ce que tu as vécu cette nuit-là. »	Comblé un blanc du texte

Le passage par l'écriture individuelle constitue un moment de recueillement qui permet aux élèves de prendre le temps de la réflexion et qui laisse au professeur le temps de l'analyse. Lorsque je procède à la lecture des productions des élèves, je cherche à catégoriser les arguments sur lesquels le lecteur-scripteur s'appuie pour exprimer son interprétation. Il peut s'agir d'une identification au personnage, de l'expression d'un jugement porté sur les intentions ou les actions du personnage, de l'émission d'hypothèses narratives, ou de références à son expérience, littéraire ou autre, comme le montreront les exemples analysés dans la deuxième partie.

Ce travail de catégorisation me permet d'organiser la phase de débat. Je propose aux élèves de se retrouver en petit groupe de 6 ou 8, en classe entière ou bien en demi-groupe, afin de débattre de leurs points de vue ainsi que des questions de lecteurs qui émergent de la confrontation publique de leurs écrits.

Lors des débats en petits groupes, les élèves prennent place, avec moi, autour d'une table. Ils prennent connaissance d'un écrit d'élève que j'ai choisi de soumettre au débat. Je les invite ensuite à exprimer leur accord ou leur désaccord avec le point de vue exprimé, en justifiant leur propos. L'auteur de l'écrit sélectionné peut préciser ce qu'il a voulu dire ou revenir sur son point de vue.

La confrontation publique des écrits peut également faire l'objet d'une projection à l'ensemble de la classe. Les élèves lisent les textes de leurs camarades. Un élève sélectionne une proposition qui l'interroge ou bien avec laquelle il n'est pas d'accord ou encore parce qu'elle fait écho à sa propre réflexion. Il formule des remarques qui vont susciter le débat.

Il m'arrive parfois de prendre en charge le passage à l'écrit : la phase d'écriture et la phase de débat se alors en même temps. C'est ce que j'appelle la transcription en direct. Je réunis les élèves en demi-groupe au coin regroupement, je leur soumetts la consigne puis j'écris, sur affiche, le plus fidèlement possible leur propos. Il s'agit de la création, en direct, d'un support de débat. En effet, l'affiche donne à voir la pensée qui se construit progressivement, au fil des interventions. La parole de chacun y est valorisée, de manière égale, par le recueil linéaire des

remarques. Cette trace écrite, qui s'enrichit sous leurs yeux, permet aux lecteurs de confronter leurs avis, de rallier un point de vue, d'approfondir ou d'interroger une prise de position. Du côté de la tâche, la prise de notes allège la mémoire de travail des élèves et favorise le maintien de leur attention. De mon côté, je peux moduler le rythme des échanges et relancer la réflexion, en sélectionnant une remarque que je sou mets à la réflexion du groupe.

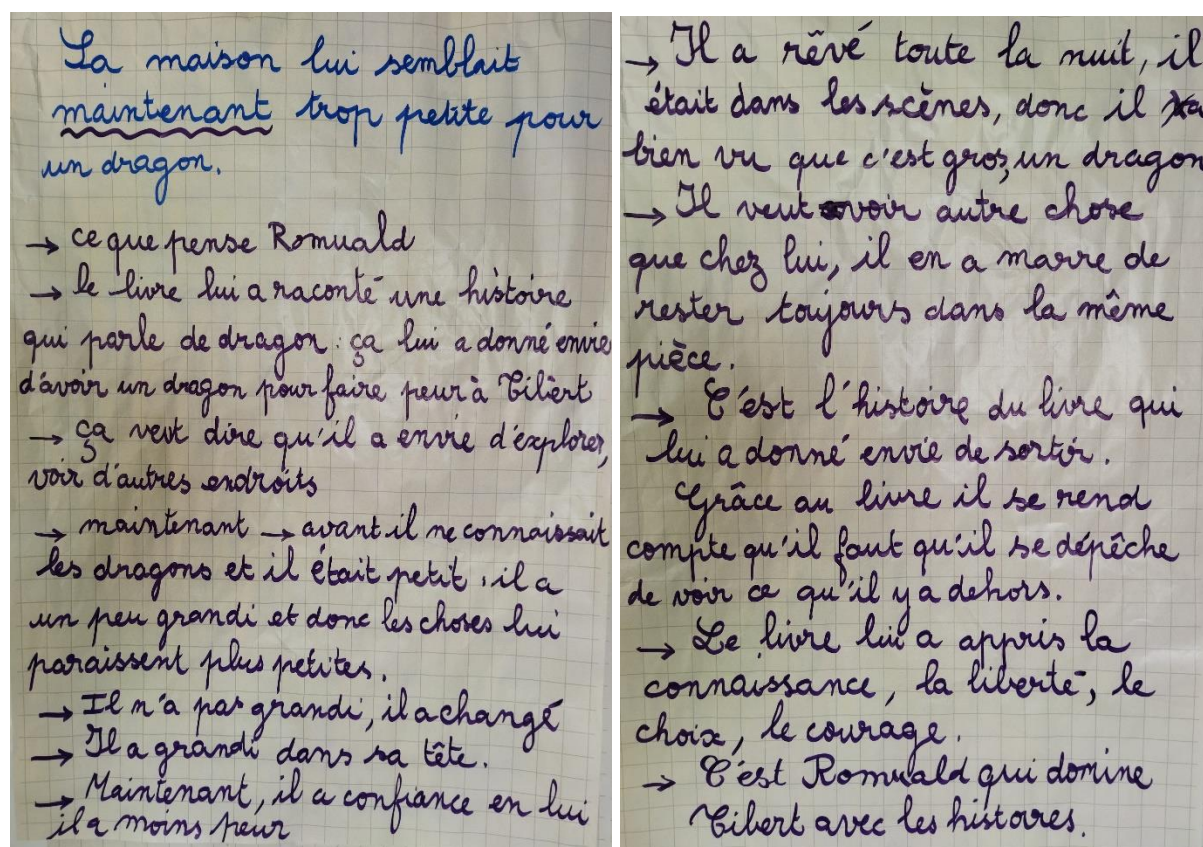


Figure : Transcription en direct à partir de la consigne : « Sa maison lui semblait maintenant trop petite pour un dragon. Que peux-tu dire de cette phrase ? Que comprends-tu ? »

Lorsque je mets en place ce dispositif, je souhaite proposer un cadre qui rend possible les interactions entre élèves, dans l'objectif de faire avancer leur compréhension des textes, tout en reconnaissant au lecteur sa part de subjectivité dans la réception des œuvres. Au cours des différentes expérimentations, j'ai également cherché à analyser ce qui se passe du côté des élèves et ce qui, dans les gestes du professeur, leur permet d'adopter une nouvelle posture de lecteur et de développer de nouvelles compétences.

2. Un dispositif qui rend visibles les compétences des élèves

Au cours de trois années d'expérimentation, j'ai constaté chez les élèves un plaisir accru à participer aux séances de littérature. Lors des débats, ils mobilisent avec une plus grande aisance leurs compétences oratoires et font preuve d'une écoute de plus grande qualité.

Si ces champs de compétences sont transférables aux autres domaines d'enseignements, qu'en est-il du développement des compétences littéraires et de l'évolution de la posture de lecteur de ces jeunes élèves ?

Pour répondre à cette question, j'ai choisi de décrire et d'analyser des activités particulièrement représentatives de l'évolution de la réflexion des élèves. Chacune de ces activités correspond à un moment précis du dispositif.

Exemple n°1 : Impliquer le lecteur dans un projet de lecture littéraire afin de débattre des intentions des personnages

Ami-Ami, Rascal et Girel, L'École des Loisirs

Résumé : Un loup et un lapin vivent, chacun de leur côté, dans une vallée. Ils rêvent d'avoir un ami, jusqu'au jour où ils se rencontrent.

Les élèves croisent régulièrement le personnage du loup au cours de leurs lectures scolaires et personnelles. Dévoreur et féroce, ridiculisé, parfois vaincu par ses proies ou encore présenté sous un jour plus favorable, le loup fait l'objet de diverses représentations dans les contes traditionnels et la littérature de jeunesse. Dans son livre, Rascal laisse le lecteur décider de la véritable nature du loup. En relisant le texte et les images, le lecteur est également amené à s'interroger quant à l'apparente gentillesse du petit lapin. L'auteur, enfin, ne dévoile pas explicitement la fin du récit, laissant au lecteur le soin d'en faire sa propre lecture.

Des échanges autour du texte traduisent un premier effort interprétatif et la mobilisation de compétences textuelles. Au cours des échanges qui suivent la découverte du début du texte, j'identifie des remarques qui vont aider les élèves à prendre position lors du travail d'écriture :

G : « C'est louche, c'est bizarre : la manière dont c'est écrit, on dirait une poésie. »

H : « Le loup a sa manière d'avoir un ami et le lapin a sa manière à lui. »

T : « Le loup s'en fiche. »

R : « Le lapin veut que son ami lui ressemble parfaitement. »

L : « Il veut un autre lui-même. »

X : « le lapin et le loup se ressemblent parce qu'ils veulent un ami. »

Y : « c'est aussi le contraire : un gentil petit lapin et un grand méchant loup, le matin et le soir, une petite maison blanche et une grande maison noire. »

Dès la première lecture du texte, G, X et Y manifestent une lecture sensible à son esthétique et à son organisation. Ces élèves ont bien identifié la construction binaire du texte qui correspond

à leur horizon d'attente de lecteur. De leur côté, H, T, R et L analysent et interprètent déjà les intentions des personnages.

Les élèves mobilisent et développent ici des compétences textuelles. Ils font appel à leur connaissance des règles du fonctionnement du récit pour interroger le texte dès sa première lecture.

Les intentions des personnages deviennent un objet de débat qui permet d'approfondir le questionnement du texte. Les élèves ont répondu par écrit à la question suivante : « Quel est ton personnage préféré ? ». Dans leurs écrits, ils expriment leur subjectivité en s'identifiant à l'un des deux personnages. Certains d'entre eux vont plus loin en exprimant un jugement sur les intentions et les sentiments des personnages.

J'ai sélectionné et proposé aux élèves trois réponses écrites dans le but de susciter des réactions lors de débats par groupes. Lors de ces débats, les élèves ont réussi à cerner les questions que le texte pose au lecteur.

La première question qui émerge des débats porte sur les véritables intentions du loup. Que recherche-t-il exactement : un ami, une proie ? Dans son écrit, C. est catégorique :

« Je n'ai pas choisi le loup parce que dans beaucoup d'histoires il essaye de manger les gens et moi j'aime pas quand il mange les gens. »

L.reprend : « Oui dans le Petit Chaperon rouge le loup il essaye de manger la grand-mère et la petite fille et la nuit les loups ça mangent les moutons c'est pas très gentil. »

A réagit : « Oui dans les histoires il mange les gens mais dans la vraie vie il mange que les animaux. »

C conclut : « Les loups ils essayent de manger tout le monde. »

Les élèves mobilisent ici des compétences littéraires et inférentielles. Leur culture littéraire, la connaissance du stéréotype du loup dévoreur, leur permet de justifier leur point de vue. Leur horizon d'attente est clair, le loup va manger le lapin, ce qui justifie, pour C, sa préférence.

La deuxième question qui surgit du débat concerne la quête des personnages. Le loup et le lapin vont-ils devenir amis ? La réponse écrite d'A est intéressante, car elle s'inscrit dans la temporalité du récit :

« Mon personnage préféré est le loup parce que *pour l'instant* il n'a pas fait de mal. »

M réagit : « Axel aime la non-violence. C'est vrai que le loup il n'a pas essayé d'être méchant il commence par être gentil »

A apporte une précision : On n'a pas lu tout le livre c'est pour ça que j'ai mis *pour l'instant / ça peut changer* mais comme ça s'appelle *Ami-Ami* ils vont devenir amis. »

A projette son interprétation sur la fin du récit. Il s'appuie sur le même préjugé littéraire que ses camarades et sur la signification qu'il donne au titre pour défendre son point de vue. En

laissant une chance au personnage (« pour l'instant » – « ça peut changer ») il se laisse la possibilité de changer d'avis. Au-delà de la mobilisation de compétences inférentielles et interprétatives, Axel manifeste une posture de lecteur qui questionne le texte. Le débat permet de rallier M à cette posture.

L est également une lectrice qui questionne le texte et qui porte un jugement sur les intentions des personnages pour justifier son point de vue :

« Mon personnage préféré est le loup parce que le lapin veut un autre lui-même, alors que c'est plus simple d'avoir un ami qui ne fait pas tout pareil. »

T réagit aux propos de sa camarade : « Oui comme ça on lui apprend d'autres choses et il peut nous apprendre des choses. »

L précise : « C'est plus simple parce que si le lapin veut un autre lui-même il ne va pas en trouver. »

T approuve : « Oui on a tous quelque chose de différent. »

Les échanges avec T semblent emmener les locuteurs vers un débat plus philosophique que littéraire, qui porterait sur la conception que les élèves se font de l'amitié. Mais, en explicitant en quoi « c'est plus simple d'avoir un ami qui ne fait pas tout pareil », L nous ramène au texte et fait surgir la dimension tragique de la quête du lapin : « si le lapin veut un autre lui-même il ne va pas en trouver ».

Les avis se sont donc enrichis au cours des débats. Ils ont ouvert la réflexion à des problématiques littéraires que nous avons continué à explorer dans la suite de la séquence.

Exemple 2 : Susciter le débat et faire émerger la morale de l'histoire à partir d'un jugement de valeur

Le corbeau de paradis, Rascal et Isabelle Chatelard, L'École des Loisirs

Résumé : Dans sa décharge municipale, un corbeau nommé Diogène mène une vie monotone, jusqu'au jour où il découvre un tableau représentant un oiseau de paradis. Ébloui par cette image, il tente, à ses dépens, de ressembler à ce bel oiseau.

Le texte de l'album fait l'objet d'un dévoilement progressif. Je demande aux élèves de relire l'extrait suivant :

« Son gai plumage provoquait les moqueries de ses voisins et d'une meute de chien sans collier. Peu lui importait ! Diogène se sentait magnifique, irrésistible. Ah, j'oublie un détail d'importance : notre corbeau ne savait plus voler. Mais chaque médaille n'a-t-elle pas son revers ? »

J'invite ensuite les élèves à répondre à la question :

« Que peut-il arriver à Diogène à partir de maintenant ? »

Voici la réponse écrite d'A qui va susciter le débat :

« Un renard, ou un chat, va tenter de manger Diogène. Il va dévorer Diogène. *Ça fera une bonne leçon à Diogène.* »

V questionne ce jugement de valeur qu'il semble ne pas comprendre.

C : « Ça veut dire c'est bien fait pour lui. »

PE : « Qu'est-ce qui est bien fait pour lui ? »

AL : « Il a voulu être beau comme le bel oiseau et quand il a mis ses plumes il peut plus voler et quand le renard va arriver il pourra plus voler donc c'est bien fait pour lui. »

PE : « Alors, c'est quoi la bonne leçon que Diogène a reçue en s'apercevant qu'il ne sait plus voler ? »

AL : « La leçon c'est qu'il a pas besoin de ressembler à quelqu'un *il est très bien comme ça.* »

C donne une explication sémantique du jugement exprimé par A. Je choisis de relancer les échanges afin d'obtenir une explicitation de ce jugement. AL commence par revenir sur les intentions et les actions du personnage, ainsi que sur leurs conséquences, afin de justifier les propos d'A. Elle réussit finalement à formuler la morale de l'histoire, dont nous aurons la confirmation en lisant la fin du livre.

Au cours de ce débat, les élèves ont mobilisé des compétences interprétatives d'ordre idéologique qui leur ont permis d'affiner leur compréhension du texte.

3. Un dispositif qui permet d'enrichir les gestes professionnels

Lorsque je démarre mon expérimentation, je m'appuie sur ma connaissance de la littérature de jeunesse et mon plaisir à partager des textes que j'aime avec les élèves. Je conduis les séances de questionnements de textes en adoptant une posture d'écoute et d'accueil des propos des élèves, guidée par une préparation rigoureuse (analyse littéraire de l'œuvre et construction d'un scénario pédagogique répondant aux enjeux du récit). La mise en œuvre du dispositif, à travers plusieurs séquences d'apprentissages, me permet désormais de nommer et de catégoriser les gestes qui favorisent les efforts de lecture littéraire des élèves.

Pour rendre perceptible par les élèves cette posture d'écoute et d'accueil, il me semble indispensable de créer des conditions d'accueil de la parole identifiables par les élèves. Le regroupement des élèves autour du texte ou de leurs écrits fonctionne comme un premier signal. Nous nous déplaçons au coin regroupement, si je choisis de lire le texte à voix haute ou bien nous nous regroupons près du tableau si je choisis la projection. Le rappel des règles du débat vient ensuite légitimer la parole – ou le silence – de chacun. Le droit d'avoir un avis personnel,

la possibilité de le partager, de le garder pour soi, ou de changer de point de vue, la possibilité d'exprimer son incompréhension ou son désaccord, sont autant de paramètres qui favorisent l'expression de chacun.

Pendant le débat, comme pendant les échanges qui suivent la découverte du texte, mon activité est double. Je développe une posture de « lâcher-prise »⁸, en laissant chaque élève aller jusqu'au bout de sa pensée. J'interviens dans les échanges en prenant appui sur la parole des élèves : répétition, amplification, mise en relation des propositions, interpellation. Il me semble que ces gestes accompagnent le développement de la parole individuelle et collective.

Le développement de cette parole est également soutenu par la mise en relation explicite des différentes phases du dispositif auprès des élèves. Il s'agit de gestes de tissage⁹ qui donnent du sens à l'articulation des différents temps de lecture, d'activités orales et d'activités écrites. J'en retiendrai deux qui me semblent significatifs du déplacement qui s'est opéré dans ma pratique. Il s'agit, tout d'abord de la constitution des traces écrites. Celles-ci rendent visibles les stratégies de lecture et les différentes interprétations qui s'expriment au cours des activités orale et écrites. Ce geste d'amplification¹⁰ permet d'engager davantage de lecteurs dans le partage de leurs réactions au texte.

⁸ « L'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent. » D.Bucheton et Y.Soulé, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées » in *Education et Didactiques*, Octobre 2009

⁹ Les gestes de tissage ont pour objectif d'amener les élèves à faire des liens entre les différentes tâches. D.Bucheton et Y.Soulé, *id.*

¹⁰ Geste qui « valorise une parole qui fait événement, pour faire entendre à l'élève et au groupe un processus de lecture, des synthèses interprétatives, des lectures à mettre en liens favorisant ainsi la mobilisation de nouvelles compétences par les lecteurs. » H.Croce-Spinelli, « Quand l'approche par compétences à l'école élémentaire peut-être favorable au développement des processus interprétatifs des élèves : le cas du débat littéraire. », 2019

Nous avons écouté, puis lu le début de l'histoire.

Voici ce que nous en avons dit.....



Ce début d'histoire est un peu **louche**...il y a des choses **bizarres**.

La manière d'écrire l'histoire : **on dirait une poésie**.

On dirait que le loup et le lapin **se ressemblent**...

.....ils veulent tous les deux un ami.

Mais c'est aussi le **contraire** :

un gentil petit lapin / un grand méchant loup
le matin / chaque soir
une petite maison blanche / une grande maison noire

Chaque animal veut un ami « à sa manière » :

Le lapin veut que son ami lui ressemble parfaitement :

Il veut un autre lui-même.

Le loup, lui, il s'en fiche.

Fig. : Trace écrite élaborée à partir des échanges qui ont suivi la découverte du début du texte.

Le second geste de tissage que j'ai élaboré concerne la transmission des consignes d'écriture : j'indique désormais clairement aux élèves que leur écrit sera utilisé à des fins de débat. Je ne considère donc plus le passage à l'écrit comme l'aboutissement du travail de réflexion autour du texte, mais comme une étape dans le processus de compréhension/interprétation.

La conduite de débats littéraires nécessite de la part du professeur une écoute de qualité et une volonté d'intervenir dans les échanges en s'appuyant sur les propos des élèves. Il doit donc être capable d'analyser, dans l'instant, les paroles des lecteurs, et de repérer celles qui méritent une relance. L'anticipation des réponses possibles des élèves facilite cette écoute. « Les relectures multiples » du texte par le professeur lui permettent également de « faire face aux hypothèses interprétatives des élèves » (C. Tauveron, 2002). Pourtant, la mise en œuvre de débats interprétatifs nécessite également d'être attentif à l'imprévu qui surgit de la parole ou d'un texte d'un élève. Quelle que soit la nature de cet imprévu, il est porteur de sens et sa prise en compte donne corps à « l'activité conjointe élève-enseignant » (A. Jorro et H. Crocé-Spinelli, 2010). Son traitement relève d'un « geste d'ajustement »¹¹, qui nécessite de la part du professeur une

¹¹ « Ces gestes relèvent de la capacité à intervenir sur le déroulement de l'activité. Les gestes d'ajustement peuvent porter sur le rythme de l'action (anticipation, accélération, actualisation), sur la prise en compte d'une demande émanant de la classe. » H.Crocé-Spinelli « Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative. » in *Pratiques Linguistique, Littérature, Didactique*, pp.125-140, 2010

certaine souplesse dans la mise en œuvre du dispositif. Je présenterai ici deux moments qui m'ont permis, au cours de l'expérimentation, de faire l'expérience du traitement de l'imprévu.

Exemple 3 : La digression de W, un imprévu qui fait avancer la compréhension du groupe

Le corbeau de paradis, Rascal et Isabelle Chatelard, L'École des Loisirs

Les échanges que je décris et que j'analyse dans cet exemple portent sur l'extrait suivant :

« Lors de sa promenade matinale, Diogène surprit le reflet de son image dans un miroir. Pour la première fois de sa vie, il se trouva moche ! De là à vouloir ressembler au bel oiseau, il n'y avait qu'un pas ! »

Nous venons de terminer un rappel de récit et W intervient à propos d'une information du texte qui ne lui semble pas cohérente :

W : « Maîtresse j'ai un détail. Pourquoi il s'est regardé qu'une fois dans le miroir et après il dit *il se trouva moche alors que c'est la première fois...* c'est bizarre parce que *c'est la première fois qu'il se regarde dans le miroir.* »

Il s'agit pour moi d'un imprévu, car je pensais que l'ensemble des élèves avaient compris le texte. Je choisis de traiter cet imprévu, car il me semble indispensable que ce passage du récit soit compris pour poursuivre la séquence.

Le point de vue de W trouve son origine dans une erreur de compréhension de la ponctuation du texte. Je relis et je projette à la classe le passage qui le questionne. J'interpelle ensuite les élèves, afin qu'ils aident leur camarade à lever ce problème de compréhension :

PE : « C'est la première fois de sa vie qu'il se trouve moche ou c'est la première fois de sa vie qu'il se regarde dans un miroir ? »

C : « En fait *pour la première fois de sa vie il se trouva moche parce qu'il voulait ressembler à l'oiseau de paradis* et il se trouvait moche parce qu'il est pas du tout pareil que l'oiseau. »

V : « *Maintenant* il sait à quoi il ressemble l'oiseau de paradis en fait à côté de l'oiseau de paradis il se trouve moche. »

PE : « D'accord. Et qu'est-ce qui *prouve* que c'est le fait de se trouver moche ? »

A : « *Il se compare* à l'oiseau. »

La nature de ces échanges constitue pour moi un deuxième imprévu. En effet, C justifie son propos en explicitant le lien de cause à effet qui relie les sentiments du personnage (il se trouva moche) et ses intentions (ressembler à l'oiseau). V complète les propos de son camarade en insistant sur la temporalité et sur la cause de ce sentiment. C'est A qui conclut en formulant l'action (il se compare) qui a fait naître ce sentiment négatif chez ce personnage. Le redressement de la compréhension, à travers les échanges entre pairs, a suscité des propos d'une nature plus interprétative que la simple explication du texte, puisque les élèves se sont focalisés sur les sentiments, les intentions et les actions du personnage. Je ne suis pas sûre qu'en attirant

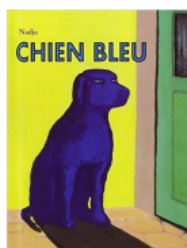
l'attention de W sur la fonction de la ponctuation dans ce passage, j'aurais réussi à le convaincre aussi bien que ses camarades.

Exemple 4 : Relancer l'interprétation par l'écrit créatif : quand le débat surgit avant le passage à l'écrit

Chien Bleu, Nadja, L'École des Loisirs

Résumé : Charlotte fait la rencontre de Chien Bleu et devient son amie. La maman de la fillette lui interdit de jouer avec ce chien qu'elle ne connaît pas. Le jour où Charlotte se perd dans une forêt qui abrite une créature inquiétante, c'est finalement Chien Bleu qui la retrouve. Il la conduit dans une caverne où, toute la nuit, il combat vaillamment l'Esprit des Bois qui menaçait de se saisir de la petite fille.

A la fin de la séquence, je propose à mes élèves de combler un blanc du texte à l'endroit indiqué ci-dessous.



Consigne d'écriture:
En te mettant à la place de Charlotte, raconte ce que tu as vécu cette nuit-là.

Arrivés à la maison, ils entendirent pleurer les parents de Charlotte, désespérés d'avoir perdu leur petite fille chérie.
Ils l'avaient cherchée tout le jour, toute la nuit, sans pouvoir la trouver.
« Je suis là! » cria Charlotte en ouvrant la porte.
« Chien Bleu m'a sauvée! »

Plus tard, la maman de Charlotte s'écria, en tenant bien fort sa petite fille dans ses bras:
« Dire que je ne voulais pas que tu gardes ce chien! »
« Comment va-t-on l'appeler? » demanda le papa.
« Il s'appelle Chien Bleu! » dit Charlotte.

Cet espace de créativité narrative doit leur permettre d'exprimer un point de vue personnel, en faisant fonctionner le processus d'empathie. Une fois les écrits réalisés, les élèves pourront confronter leurs points de vue, au cours d'un débat. Toutefois, c'est au moment de l'appropriation de la consigne que le débat surgit. Il porte sur ce que Charlotte a vu cette nuit-là et donc sur ce qu'il est possible d'écrire :

I : ...mais Charlotte elle aussi elle sait pas ce qui est arrivé à Charlotte, surtout à Chien Bleu, parce qu'elle a pas vu le moment de la bagarre

C : on peut pas marquer qu'il y a eu une grosse bagarre entre Chien Bleu et la panthère parce que Charlotte elle dormait au coin du feu...

PE alors, il faut prendre une décision pour la bataille : est-ce que Charlotte va pouvoir raconter la bagarre entre Chien Bleu et la panthère ?

T : elle dormait...

J : elle peut pas raconter la bagarre parce que Charlotte était en train de dormir.

G : moi je pense qu'elle a entendu des bruits parce que quand il y a une bagarre y a des bruits et puis là c'est une bagarre avec des chiens et du coup je trouve que c'est bizarre que Charlotte elle se réveille pas...parfois quand il y a une bataille de chiens qui se battent y a des hurlements et tout ça et puis quand ils se griffent...j'entends les griffes (mimes) tout ça...

I : elle aurait pu aussi se réveiller avec le feu et avec toute la bagarre parce qu'on entendait Chien Bleu qui grondait alors...et la panthère qui dit « misérable chien »

C : je suis un peu d'accord avec G.mais peut-être qu'elle dormait profondément...

T : moi je ne suis pas d'accord avec G. parce qu'elle dormait profondément.

Cet extrait de débat présente des avis de natures différentes, qui se nourrissent les uns des autres. I, C, J et T se réfèrent aux informations explicites du texte, qui nous dit que la petite fille dort pendant le combat. La position divergente de G, qui s'immerge totalement dans la scène, vient semer le doute chez I. Ce dernier élargit alors sa position en mettant en relation des éléments du texte avec l'interprétation de son camarade.

Au moment où ils doivent s'engager dans la tâche, ces élèves manifestent un approfondissement de leur lecture. En questionnant la direction que peut prendre leur écrit, c'est le texte qu'ils questionnent. Je choisis donc, au moment où I et C ouvrent le débat, de retarder le passage à l'écrit, car il me semble, qu'en soulevant ce problème, ces élèves vont aider leurs camarades à s'engager dans un effort d'invention et d'interprétation. J'interviens très peu dans ce débat, car je ne souhaite pas orienter les choix d'écriture des élèves.

Quels effets le débat a-t-il eu sur les écrits des élèves ? Tous les élèves ont comblé le blanc du texte en respectant le passage à la troisième personne et en s'appuyant sur des éléments présents dans le récit. Les élèves qui se sont exprimés pendant le débat sont restés fidèles à leur position de départ. En se mettant à la place de Charlotte, tous les élèves ont fait un choix : celui de raconter ou de ne pas raconter la bagarre. Parmi ces écrits trois ont retenu mon attention, pour l'inventivité dont ils font preuve.

M suggère la peur du personnage :

Je me suis endormie mais pendant mon sommeil j'ai entendu des bruits comme si c'était Chien Bleu qui se battait avec une panthère ou un autre animal, mais je n'ai pas ouvert les yeux.

De son côté, G, fidèle à son intervention orale, s'immerge complètement dans la scène en exprimant des détails sensoriels :

Cette nuit j'ai entendu des gros bruits et j'ai senti l'odeur d'une panthère et j'ai entendu une bataille.

K interprète les sentiments de Charlotte :

J'ai cru que c'était un loup. Je suis montée sur son dos et on est rentré à la maison.

N ajoute une information en tenant compte d'une action précédente du personnage :

Il a fait du feu pour me réchauffer. Je n'ai pas mangé j'avais fait tomber mon panier.

Il me semble qu'en acceptant d'accompagner le débat qui émerge, alors que j'attendais seulement la reformulation de la consigne d'écriture, j'ai rendu possible l'expression de points de vue personnels.

Cette contribution tente de montrer que, s'il est soutenu et accompagné, l'effort de lecture littéraire est possible pour des élèves de cours élémentaire. Le dispositif que j'ai choisi d'expérimenter m'a conduit à opérer, dans ma pratique de l'enseignement de la littérature, des déplacements significatifs de plusieurs ordres. Je me placerai tout d'abord du côté de l'activité des élèves. En leur proposant un espace d'expression de leur subjectivité de lecteurs, j'accepte qu'ils n'empruntent pas tous le même chemin, au cours de l'exploration des textes. Du côté des apprentissages ensuite, je constate que la dynamique suscitée par les interactions lors des débats permet de résoudre des problèmes de compréhension. Du côté du travail enseignant, enfin, la mise en réflexion des élèves oblige à un réajustement régulier d'un scénario pédagogique qui ne peut plus être figé.

DEUXIEME PARTIE CYCLE 3

Patrice Pouden

Enseignant en classe de CE1, PEMF École Damien Allard Jules Ferry, Poitiers

Ecrire en littérature au cycle 3 : quelques exemples pour travailler les compétences de lecteur ou de lectrice

La recherche en didactique du français tout comme les programmes de l'Éducation Nationale nous invite à croiser les enseignements, à varier les supports et les démarches, comme par exemple à « recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre¹² ». Si les activités en littérature paraissent de prime abord davantage engager les élèves vers une activité de lecture, il semble cependant tout à fait cohérent de faire intervenir l'écrit dans diverses situations de classe. De mon point de vue, les influences de ces situations sur les élèves (grâce aux productions réalisées) sont réelles et participent à la construction du sujet lecteur¹³. Je parlerai ici de trois d'entre elles, permettant d'engager tout à la fois les élèves dans le développement de compétences relevant de l'écrit, mais aussi les conduisant à travailler des compétences de lecteurs/lectrices littéraires.

Dans un premier temps, je parlerai d'un outil, le tableau de suivi des personnages, qui me permet de rendre les élèves acteurs de leur lecture en leur demandant de s'interroger sur les personnages au cours d'une lecture suivie d'une œuvre longue. Ensuite, j'aborderai un autre type d'écrit, plus long ayant pour point de départ la lecture d'un album. Si cet écrit me semble favoriser la lecture interprétative, il conviendra de voir pourquoi et comment. Je terminerai en expliquant comment, par l'intermédiaire d'un carnet de lecteur/lectrice, je pense pouvoir entretenir la mémoire des lectures.

1. Le tableau de suivi des personnages.

Au cycle 3, les programmes nous conviennent notamment à travailler la thématique « Héros/héroïnes et personnages », mais bien sûr l'étude des personnages est récurrente dans l'ensemble des entrées. Les enjeux littéraires sont sans équivoque (« comprendre les valeurs morales portées par les personnages et le sens de leurs actions », « comprendre la dynamique du récit, les personnages et leurs relations ») et nécessitent de la part des élèves lecteurs ou lectrices une posture active, les conduisant à se poser des questions, à poser une réflexion sur

¹² Programmes cycle 3 en vigueur à la rentrée 2021.

¹³ Cette notion est définie dans l'introduction du dossier.

les personnages, leur comportement, leur caractère, leur fonction dans l'histoire. Pour les y aider, je leur propose de compléter au fil de la lecture un tableau à double entrée dans lequel les informations importantes sur chaque personnage seront notées. Chaque colonne correspond à un personnage et chaque ligne à un segment textuel (qu'il s'agisse d'un découpage personnel ou par chapitre pour un roman). Pendant la séance, les élèves sont amenés à discuter du texte, à parler de leur compréhension, de ce qu'ils comprennent des intentions des personnages et le tableau est complété à l'issue de la séance. Les élèves ne sont pas mis en difficulté, car ils ont pu écouter les avis des autres, tenir compte des arguments et des notes écrites au tableau par mes soins permettent à celles et ceux qui seraient en difficulté pour écrire de s'appuyer sur ces écrits. Le cas échéant, ils peuvent aussi me demander de l'aide ou partager avec les élèves proches. Pour les élèves en difficulté, la phase d'écriture est donc facilitée par la discussion préalable. De même pour les petits parleurs, cette phase d'écriture permet d'exprimer plus intimement leurs idées. J'ai pu constater que ces élèves investissaient bien cet outil, reprenant sans doute parfois des idées émises auparavant, mais parfois également écrivant un ressenti personnel qu'ils n'auraient pas exprimé à l'oral. Pour l'ensemble des élèves, ce moment permet un retour sur soi qui engage à une lecture personnelle et autonome.

Qu'on les nomme « écrits de travail » ou plus précisément « écrits réflexifs », il est important de préciser que ces tableaux complétés sont le support d'une autre situation de classe intervenant lors de la lecture de l'ouvrage ou à l'issue de celle-ci. Les programmes parlent à juste titre d'« écrits préparatoires à un débat d'interprétation du texte ». S'agissant d'un travail sur les personnages, ces débats nécessitent un questionnement portant sur leur spécificité. Prenons deux exemples. Pour l'album *Grand Ours*¹⁴ de François Place il m'a semblé pertinent de poser la question : « Kaor est-il un héros ? ». Échappant de peu à la mort en voulant tuer un ours pour montrer son courage, ce personnage revient auprès de sa tribu après plusieurs années pour montrer sa valeur d'une autre manière. Afin de répondre à la question, il convient, outre de définir ce qu'est un héros, de voir dans le parcours de Kaor ce qui fait de lui un héros. L'utilisation du tableau de suivi s'avère alors d'une réelle utilité, permettant de saisir des critères propres au personnage, mais aussi mettant en lumière, en croisant certains aspects, le caractère proprement héroïque de celui-ci. Lors de la lecture du roman *Terminus : Grand Large*¹⁵, roman junior d'Hélène Montardre, les élèves sont confrontés à une difficulté liée à l'écriture du livre, qui alterne récit à la troisième personne et récits à la première personne de

¹⁴ *Casterman*, 2017

¹⁵ *Pocket jeunesse*, 2003

différents personnages. Afin de mieux suivre la trame narrative, le tableau de suivi s'avère utile. Qui parle, qu'apprend-on de nouveau, qu'est-ce qui nous est confirmé ?..., toutes ces interrogations se posent régulièrement au cours de la lecture de ce roman et le tableau permet de poser par écrit des réponses (parfois provisoires) tout en continuant la lecture. Il s'agit en fait de donner à voir aux élèves ce qu'un lecteur expert réalise mentalement, ce que certains élèves peuvent déjà réaliser, mais qu'il est bon d'expliquer à tous.

Dans un premier temps, ce sont principalement les élèves ayant le plus de facilité qui s'emparent du tableau de suivi, mais j'ai remarqué que d'autres élèves vont, sans doute par mimétisme, s'y référer de plus en plus. Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant, qui valorise cette attitude, n'y est alors bien sûr pas pour rien. Au cours des autres séquences, les élèves auront à cœur de se constituer un outil en vue des débats, et facilitant la compréhension au sens large.

2. Le projet d'écriture ou écrit long.

À la fin de *La Princesse Isabeau et le Chevalier inconnu*¹⁶ de Samuel Lautru, le personnage qui a découvert les lettres formant la base de la narration déclare à son grand-père : « Je n'y comprends plus rien ». Cela peut être aussi le cas pour les élèves, et si le tableau de suivi leur apporte des informations, un autre type d'écrit va leur permettre, au cours de la lecture de l'album, de s'interroger sur l'identité des personnages et les liens qu'ils ont entre eux. Il s'agit d'un projet d'écriture leur demandant, lors d'un moment clé, d'écrire la lettre découverte par Pierre. Pour satisfaire à cette sollicitation, il convient bien entendu de respecter la cohérence du récit en cours tout autant que les aspects formels du type d'écrit. Le texte déclencheur est en effet écrit de telle sorte qu'il contraint les élèves, mis en situation d'écriture, à émettre des hypothèses sur le ou la destinataire tout autant que sur l'émetteur ou l'émettrice, son style d'écriture, ses intentions en écrivant cette lettre.

« Pierre découvrit alors une lettre merveilleuse qui illuminait tous les parchemins jaunis. Le papier semblait palpiter ; il frémissait, se trémoussait, tout heureux d'être sorti de la grande malle.¹⁷ »

En offrant aux élèves la possibilité d'écrire « à l'intérieur du livre », on leur donne l'occasion de s'approprier l'histoire. Des extraits de discussion entre élèves montrent qu'ils expriment

¹⁶ Milan, 1997.

¹⁷ Phrase de l'album.

leur propre sensibilité face à l'histoire, tout en restant cohérents avec elle. Il y a ainsi une différence entre l'élève qui semble avoir hâte de voir l'histoire se terminer (sans doute de façon un peu abrupte) et celui ou celle qui invente la lettre d'une licorne, comme le montre cet échange en classe de CM :

- *Moi, c'est un autre chevalier. Celui-là, il dit comment il s'appelle, il est plus courageux que l'autre et il donne un rendez-vous à la princesse pour que l'histoire se termine.*

- *Moi c'est une licorne qui écrit à la princesse. La licorne, c'est un animal magique, et comme la lettre a l'air magique. Et puis c'est doux, ça va bien avec l'histoire d'amour.*

Un autre extrait de discussion nous montre plus précisément comment ces moments d'oral au cours d'ateliers d'écriture engagent les élèves à une lecture interprétative du livre.

- *J'ai pas fait pareil, moi. C'est encore un nouveau personnage qui demande quelque chose à la princesse. Dans l'histoire, on a l'impression qu'ils sont tous avec le chevalier et là, c'est un renard qui dit qu'un dragon fait trembler son terrier et qu'il faut que le chevalier vienne.*

On est bien ici dans un essai d'interprétation, une lecture « entre les lignes » rendue possible parce que l'élève a été mis en situation de prendre la place de l'auteur. On retrouve d'ailleurs cette posture dans les écrits, comme lorsqu'une élève fait écrire la princesse au chevalier : « ce qui m'importe ce n'est pas la beauté, mais la gentillesse et l'intelligence. » Il s'agit d'une tentative pour dégager une morale que les auteurs ont pu vouloir donner à l'ouvrage.

Dans ce cadre-là, si nous avons pu voir que les interactions orales, présentes tout au long de la séquence de production d'écrit grâce à un dispositif d'ateliers d'écriture, participaient à l'émergence d'une pensée interprétative, elles constituent aussi une aide pour les élèves en difficulté, qui puisent dans ces échanges des idées et y trouvent l'étayage de pairs pendant la rédaction. De même, j'ai pu remarquer que, à propos du récit épistolaire, les élèves utilisent l'outil que représente le tableau de suivi, notamment pour déterminer les intentions de l'émetteur ou de l'émettrice et définir son caractère. Il existe donc des liens entre les différents écrits qui jalonnent la séquence de littérature dès lors que les élèves sont placés dans des situations motivantes.

3. Le carnet de lecteur.

Alors que j'ai toujours beaucoup lu, j'ai aussi toujours été frustré par mon incapacité à me souvenir de mes lectures alors que d'autres évoquent sans problème des lectures qu'ils ont faites des semaines ou des mois avant. La lecture de l'ouvrage de Brigitte Louichon *La*

*littérature après coup*¹⁸, m'a donc été d'un grand réconfort, et a aussi nourri ma réflexion pédagogique sur ce point important : que reste-t-il de ce que nous avons lu ? Quels souvenirs garderont mes élèves des lectures faites en classe ?

Plutôt que d'alimenter un support qui reprendrait les propositions que l'on trouve sur le document Eduscol (« ...donner des repères dans l'avancée des lectures en invitant la subjectivité du lecteur à s'exprimer : réactions à vif, interrogations, identifications¹⁹ »), je propose aux élèves un temps d'écriture après le débat interprétatif qui clôt la séquence. Au cours de ce moment, ils peuvent répondre par écrit de façon personnelle à la question du débat (et le cas échéant s'aider des notes prises au tableau), mais aussi écrire un avis sur le livre, faire des liens avec d'autres livres (ça m'a fait penser à ...), copier une phrase qui leur a plu, sans oublier la possibilité d'agrémenter d'illustrations personnelles. C'est d'ailleurs pour cela que j'opte pour un cahier de type « travaux pratiques » qui donne une plus grande liberté. Malgré mes bonnes intentions, j'ai cependant remarqué que les élèves ont une attitude très « scolaire » vis-à-vis de ce support, malgré le fait qu'il s'agit bien d'écrits que je ne corrige pas, qui restent bien personnels. Ce n'est que peu à peu, encore par effet de mimétisme avec celles et ceux qui osent plus, que les élèves s'approprient personnellement le carnet. Ainsi, à l'issue de la lecture de *Lettres à mon cher grand-père qui n'est plus de ce monde*²⁰, de F. Kessler et A. Pilon, un élève, répondant à la question de savoir s'il avait aimé le livre, a écrit : « Non, car ça me rappelle mon pépé qui lui aussi est mort. » Une autre élève explique que ce livre l'avait « étonnée, car [elle] ne pensai[t] pas qu'on pouvait parler de la mort comme ça, avec une histoire. » Il me semble que ces deux exemples permettent l'hypothèse quelque peu audacieuse d'un possible souvenir de lecture, dans la mesure où dans les deux cas on a bien une réaction personnelle, provoquée pour l'un par son histoire propre, pour l'autre liée à son passé de lectrice, mais pour les deux une réponse émotionnelle. Il est alors loisible d'imaginer ce que pourra être le souvenir de cet élève dans quelques années : « Je me souviens qu'on avait lu un livre avec le maître et ça m'avait pas du tout plu parce que ça m'avait rappelé mon pépé. Je l'avais même écrit sur un cahier... » Tout cela n'est bien sûr que supposition, une anticipation d'un souvenir potentiel. En fait, ce n'est sans doute pas tant ce que les élèves écrivent qui est important que le souvenir de l'acte d'avoir écrit à propos d'un livre marquant qui importe dans cette démarche. Cela dit, pour les élèves qui conserveront le cahier, dont la couverture avait été

¹⁸ Paru en 2009 aux Presses Universitaires de Rennes.

¹⁹ <https://eduscol.education.fr/document/16438/download>

²⁰ Grasset jeunesse, 2017

personnalisée en arts plastiques, l'objet en lui-même peut constituer aussi une trace et permettre le souvenir. L'œuvre, le sentiment éprouvé à sa lecture et l'écrit qui a suivi sur le carnet de lecteur, c'est bien l'ensemble qui peut potentiellement contribuer à la mémoire du lecteur ou de la lectrice.

J'ai tenté de montrer comment des écrits liés à la lecture d'œuvre en classe s'influencent les uns les autres, créent des déplacements affectifs et cognitifs chez l'élève, pour en fait participer à la construction du sujet lecteur. Ainsi, le tableau de suivi peut tout aussi bien aider lors d'un projet d'écriture que dans la rédaction d'un écrit dans le carnet de lecteur. De même, un projet d'écriture permet parfois à l'élève de se poser des questions dont il aura envie de parler dans le carnet, ou rectifiera un élément de tableau de suivi. C'est bien cet entrelacs qui pour moi permet à l'élève de construire des compétences de lecteur ou lectrice.

Passer du questionnaire au questionnement : la génération de questions par les élèves

L'objectif de l'enseignante lors de cette expérimentation a été de mettre en œuvre un déplacement du questionnement du texte de l'adulte vers un questionnement du texte par les jeunes lecteurs : faire produire, lister, trier et répondre à ces interrogations pour construire et manifester leur interprétation de l'écrit proposé. L'enseignante a dû étudier la manière dont on pouvait apprendre aux élèves à s'interroger et à questionner le texte pour parfaire leur compréhension et aller plus loin dans leur interprétation.

1. Le sujet lecteur au cœur du dispositif

1.1. De l'intuition aux textes officiels

Comment permettre à tous les élèves d'accéder aux sens des textes littéraires ? Quelles stratégies enseigner et comment mettre en œuvre ces dispositifs dans la classe ?

Le débat littéraire semble retenir l'attention du groupe de travail mais sur quelle base : comment débattre et sur quoi ? Comment permettre aux jeunes lecteurs de construire leur propre interprétation du texte ?

Lors de nos échanges au cours de cette étude collaborative, l'expression « passer du questionnaire au questionnement » a été utilisée. L'idée serait alors pour les élèves de verbaliser leurs propres questions sur le texte. Les enseignants ne sont plus au cœur de ce questionnement mais les élèves *apprennent* à s'interroger sur le sens des écrits. La finalité serait de passer du traditionnel questionnaire de lecture conçu par les enseignants à un questionnement émanant des apprenants leur permettant d'aller plus loin dans leur interprétation des textes. Apprendre à questionner l'écrit pourrait alors constituer un moyen pour les élèves d'accéder à une lecture autonome et interprétative.

Les textes officiels semblent encourager ce type de dispositif. « Lire c'est résoudre des problèmes posés par le texte »²¹, c'est à la fois comprendre le texte et être capable de l'interpréter, repérer les éléments explicites mais aussi ceux que l'auteur nous donnent à déduire. La compréhension et l'interprétation sont difficilement séparables notamment pour

²¹ Pourquoi enseigner la compréhension de textes ? éducol

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/86/3/RA16_C3_FRA_01_lect_enj_e ns_N.D_612863.pdf

nos élèves, jeunes lecteurs. Pour développer ces compétences, un enseignement de stratégies de lecture, de procédures, s'avère nécessaire.

L'enseignement de stratégies passe donc par l'explicitation, la prise de conscience de l'élève et la mise en œuvre délibérée des procédures à travers leur verbalisation mais aussi la discussion, l'argumentation et le débat. Cela implique également un étayage fort fourni aux élèves ²².

D'après le rapport sur l'enseignement de la lecture en Europe, sept stratégies semblent les plus efficaces pour enseigner la compréhension. La génération de questions dans laquelle les lecteurs apprennent à se poser des questions et à y répondre fait partie de ces dispositifs. L'intuition de départ semble être validée par les textes officiels avec cet objectif ambitieux de transmettre aux élèves une démarche qui leur permettrait de résoudre les problèmes posés par les textes.

En s'appuyant sur les programmes en vigueur du cycle 3, il a été possible de lister les objectifs visés par l'enseignante et les compétences attendues pour les élèves lors de cette expérimentation.

Compétences visées pour les élèves	Objectifs pour l'enseignante
Etre capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens et mettre en relation différentes informations Etre capable de recourir à la stratégie apprise en classe de manière autonome	Enseigner une stratégie de compréhension et d'interprétation
Prendre part à un débat, présenter son point de vue, prendre en compte la parole des autres, mobiliser des stratégies argumentatives Prendre part à un débat pour donner son interprétation sur les actes et les motivations des personnages	Mettre en place des débats de différentes natures
Rédiger des écrits de travail préparatoires au débat et facilitateurs de la compréhension et de l'interprétation de textes Rédiger des écrits pour manifester son interprétation des textes	Articuler oral et écrit dans son enseignement au service de la compréhension et de l'interprétation
	Proposer des étayages efficaces

²² Les stratégies de compréhension- éducol
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/87/6/RA16_C3_FRA_04_lect_com_p_strat_N.D_612876.pdf

1.2. Les actes et les motivations des personnages interprétés par des élèves de cycle 3 : la mise en œuvre du dispositif

Le dispositif a été expérimenté dans une classe de CM1-CM2.

Lors de la conception des situations de travail, l'enseignante a été confrontée à certaines difficultés comme l'explicitation de la consigne ou la gestion de la collecte de questions. Des choix et essais ont été opérés afin d'apporter une amorce de réponse à l'enseignement de cette stratégie.

Deux ouvrages ont été retenus par l'enseignante pour expérimenter ce dispositif, les deux livres sélectionnés s'intéressent à la compréhension des valeurs morales portées par les personnages et au sens de leurs actions :

La Chanson perdue de Lola Pearl de Ronan Badel et Davide Cali²³.

Cet ouvrage s'appuie sur les œuvres du peintre Edward Hopper. Il se présente sous la forme d'une enquête policière où Edward doit rechercher le vrai nom de Lola Pearl. Edward dessinateur satirique et romancier rend service à son ami Paul détective privé. Il rencontre une cliente qui lui demande de trouver le vrai nom d'une chanteuse qui se fait appeler Lola Pearl. Il se prend au jeu et décide de mener l'enquête, il retrace le périple de la chanteuse et se rend dans les différents endroits fréquentés par l'artiste, croise le chemin de divers personnages mais sa quête, au final, reste vaine. Sa cliente se montre satisfaite, cette dernière est en fait Lola Pearl, elle est sur le point de se marier à un millionnaire et renie son passé de chanteuse.

Le Tour du monde d'Emile d'Aurélia Grandin et Jean-François Patarin²⁴.

Emile est mécanicien à Paris, il décide de tout quitter pour faire un tour du monde en bateau. Le lecteur partage ses rencontres, ses doutes et ses moments de joie. A chaque halte, il découvre un texte poétique et fantastique, des illustrations colorées, riches et significatives qui peuvent constituer des points d'appui dans l'émission d'hypothèses d'interprétation de l'histoire.

Lors de la mise en œuvre du dispositif, l'enseignante a porté une attention particulière à l'articulation entre l'oral et l'écrit. L'oral et l'écrit se complètent et se nourrissent, il s'agit de deux conduites langagières au service l'une de l'autre. Un temps d'oral avant la mise à l'écrit serait un gage de productions plus riches au niveau des idées et de l'interprétation des textes. Les traces écrites quant à elles permettraient d'alimenter les échanges, de lancer et relancer les

²³ *L'Elan vert*, collection Pont des arts, 2018.

²⁴ *Mila éditions*, 2002.

débats et la réflexion. La difficulté résidera dans le dosage de ces différents temps pour permettre d'approfondir la réflexion des élèves et pour continuer à susciter leur intérêt.

L'enseignante a fait le choix de proposer des allers et retours entre l'oral et l'écrit en distinguant bien les deux temps. De ce fait, il n'y pas du tout d'écrit, pas de secrétaire pendant les temps oraux. Différencier ces deux temps serait un gage de meilleurs résultats dans les deux domaines. Cette mise en œuvre permettrait une plus grande implication et participation des acteurs, l'échange ainsi n'est pas coupé, tous les élèves peuvent se consacrer au débat, à leurs prises de paroles et à l'écoute des propos tenus. Elle éviterait la surcharge cognitive et gommerait les différences de rythme liées à l'écriture ; les élèves plus fragiles pourraient ainsi participer aux échanges et écrire un peu lors du temps dédié à cette activité. Chaque partie a été calibrée, les élèves ont eu un temps défini pour réaliser la tâche demandée, ce qui a permis de rythmer les apprentissages au profit d'élèves actifs et en réflexion.

Lors de l'étude de l'album *Le Tour du monde d'Emile*, les élèves ont recherché en groupes de quatre des questions que le texte pouvait susciter, ils ont sélectionné individuellement leurs interrogations pour les copier sur leur cahier. Après une mise en commun, une question a été choisie pour relancer le débat afin d'interpréter les intentions du personnage : « Pourquoi Emile n'est-il pas parti plus tôt ? ». Le débat interprétatif qui a suivi a porté sur les états mentaux du personnage central, ses intentions, doutes et préoccupations. Cette première phase orale a constitué un temps de construction, d'élaboration collective pour commencer à énumérer les silences du texte sous la forme de questions. La phase écrite a permis alors de sélectionner d'une manière individuelle et personnelle ce qui semblait le plus intéressant quant à l'interprétation du texte. Lors du débat entre pairs, les élèves ont pu également partager et enrichir les hypothèses d'interprétation avant de laisser par écrit et de manière individuelle une réponse au questionnement posé.

Le déroulement des situations de travail pourrait être schématisé de la façon suivante :

Lecture → oral → écrit individuel → oral → trace écrite

L'enseignante a choisi d'approfondir le dispositif des questions posées par les élèves en émettant l'hypothèse que le questionnement serait plus pertinent pour faire avancer les enfants dans leur réflexion s'il partait des élèves eux-mêmes. Plusieurs difficultés sont alors apparues lors de la conception de ces situations de travail. La première interrogation a porté sur le comment : comment amener les élèves à émettre un questionnement sur les textes lus ?

La première expérimentation consistait à proposer un outil intermédiaire qui permettrait de faciliter le questionnement du texte. Lors de l'étude de l'ouvrage *la chanson perdue de Lola Pearl* une carte mentale de Lola Pearl a été élaborée pour aider les élèves dans un premier

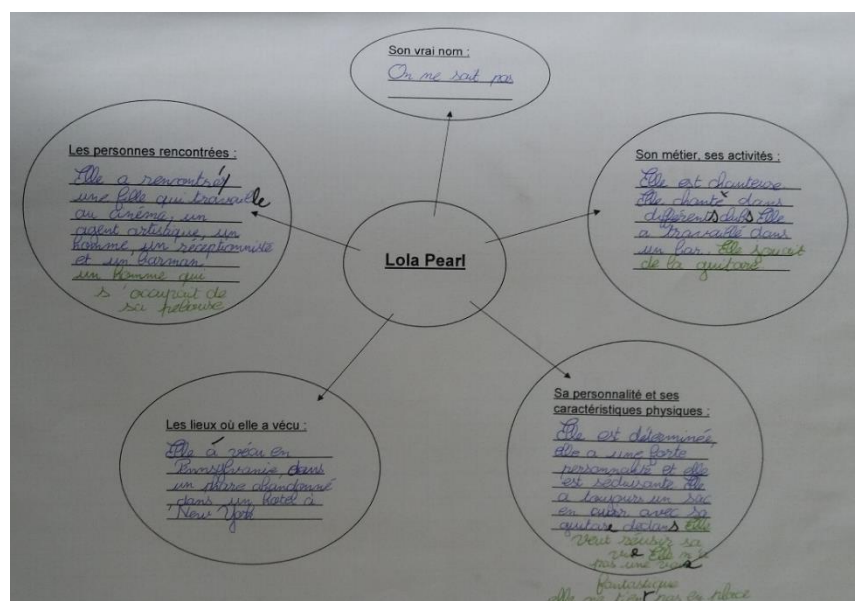
temps à se fabriquer une représentation mentale du personnage mais aussi pour aller plus loin dans l'interprétation des actes du personnage central de l'histoire. L'analyse de cet écrit a permis à la classe de se poser des questions et a engagé un débat interprétatif. Les deux rubriques : « les lieux où elle a vécu » et « son vrai nom » ont fait émerger les questions suivantes : « Pourquoi Lola Pearl change-t-elle toujours de lieu ? », « Pourquoi personne ne se souvient de son vrai nom ? ». Les élèves ont émis des hypothèses en groupes à l'oral sans trace écrite pour ensuite réaliser un texte individuel où chacun a apporté une réponse à la question posée.

Le travail réalisé se schématiserait alors de cette manière :

Lecture → écrit → oral → écrit individuel

Lors de cette première expérimentation, le guidage de l'enseignante a été assez important, l'analyse de la carte mentale n'a pas été simple pour les élèves, la part de leur questionnement a donc été réduit. La longueur de la séance du fait des contraintes liées à la captation peut être un élément explicatif mais cette première séance montre aussi les tâtonnements de l'enseignante dans la mise en œuvre du dispositif, les choix opérés n'ont pas été les meilleurs pour permettre une participation active des élèves. En effet, la phase orale collective devait être au cœur du questionnement avant de permettre un débat interprétatif en groupes. Il aurait été peut-être plus efficace de proposer avant cette mise en commun, une recherche de questions entre pairs pour amener les élèves vers une réflexion plus poussée.

Carte mentale de Lola Pearl



Poser des questions à partir d'un texte lu n'est pas facile et peut se montrer un peu déroutant. La deuxième piste expérimentée a porté sur l'explicitation de la consigne : comment donner

une consigne explicite pour guider les élèves tout en leur permettant de construire eux-mêmes leur questionnement et d'avancer dans leur réflexion ?

L'enseignante a fait la proposition suivante : « Si tu étais à la place du personnage, quelles questions pourrais-tu te poser ? » Le fait de s'identifier au personnage constitue une aide pour comprendre et interpréter ce qu'il peut ressentir. Cette consigne a permis aux élèves d'établir une liste de questions plus facilement. Elle serait bien évidemment à faire évoluer selon le livre étudié.

L'autre sujet d'interrogation lors de la conception des situations de travail a porté sur l'exploitation de ces questions. Une fois la collecte réalisée, comment la traiter, que va-t-elle apporter ?

La première proposition consisterait à choisir une question qui pourrait permettre de poursuivre la réflexion et de relancer le débat. L'enseignante peut exercer cette sélection seule ou peut associer les élèves dans ce travail. L'idée est alors de sélectionner une question plutôt ouverte qui peut être l'objet de différentes interprétations pour susciter à la fois réflexion et échanges. Dans l'album *Le Tour du monde d'Emile* la question : « Pourquoi je ne suis pas parti plus tôt ? » a été retenue.

Une deuxième proposition pourrait être de demander aux élèves de classer ces questions. Dans un premier temps, il serait nécessaire de rechercher les questions où il est possible de trouver des éléments de réponse dans le texte, des indices. Les autres permettraient de relancer le débat et d'effectuer de nouvelles hypothèses.

2. Des résultats qui démontrent une participation active des élèves vers cette recherche d'interprétation des textes

Un questionnement initié par les élèves de plus en plus facile

Lors de l'étude de l'album *Le Tour du monde d'Emile*, les élèves ont relevé différents types d'interrogations.

Quelle est la date de mon départ ? Comment vais-je gagner de l'argent ? Comment vais-je vivre ?

Est-ce que je vais bien savoir naviguer ? Est-ce que je vais survivre ? Est-ce que je vais rencontrer des dangers ?

Qui vais-je rencontrer ? Quelles visites je vais réaliser ? Où vais-je aller ?

Pourquoi je ne suis pas parti plus tôt ? Pourquoi j'ai choisi le métier de mécanicien ?

Pourquoi je veux naviguer ?

Il est possible de proposer la catégorisation suivante :

- Des questions très concrètes notamment en termes d’organisation du voyage : « Quelle date vais-je choisir pour mon départ ? ».
- Des questions qui vont permettre de s’interroger sur les sentiments des personnages et qui vont donner également la possibilité à l’enseignante d’aller plus loin avec ses élèves dans l’interprétation du texte. A noter que les élèves n’ont pas forcément conscience à ce moment de trouver des éléments intéressants pour la compréhension, le travail de l’enseignante sera de les aider à faire émerger ce qui se cache derrière ce questionnement. A titre d’exemple, certaines interrogations montrent à la fois le doute, le stress mais aussi l’excitation et la joie du personnage avant le voyage, sentiments qu’il faut aider à faire verbaliser aux élèves.
- Enfin des questions qui permettraient peut-être des débats à visées philosophiques : « Pourquoi je veux naviguer ? ».

La catégorisation des questions avec les élèves permet de trier les informations qui sont de l’ordre du détail de celles qui sont plus essentielles, celles qui n’ont pas d’incidence dans notre recherche de celles qui permettent de poursuivre cet effort d’interprétation.

Afin de prolonger la réflexion sur la mise en œuvre de ce dispositif, l’expérimentation a continué l’année suivante avec l’ouvrage *Peau d’âne et la Princesse qui-pue-du-bec*²⁵ de Stéphane Botti. Ce travail s’inscrivait dans une thématique autour des princesses avec l’objectif d’apporter un autre regard sur les héroïnes traditionnelles des contes. Les élèves se sont appropriés rapidement le dispositif ; malgré tout, d’une séance à l’autre, on peut noter qu’ils ont été plus à l’aise dans la collecte de questions. Cette évolution positive est notable dans l’utilisation du pronom personnel « je ». Les élèves se sont davantage projetés en « se mettant à la place du personnage ». Dans cet ouvrage, contrairement aux deux autres, les personnages foisonnent. Le fait de définir en amont les personnages à étudier a aidé les jeunes lecteurs à se focaliser sur l’essentiel. Là encore le tri, la sélection sont des leviers intéressants pour accompagner les élèves vers la compréhension et l’interprétation.

Questionnement des élèves Chapitre 4	Questionnement des élèves Chapitre 7
<u>Boucles-Parfaites :</u> Pourquoi fait-elle ça ? Pourquoi est-elle si égoïste ? Est-ce que je suis si méchante que ça ?	<u>Peau d’âne :</u> Est-ce que Blanche-Neige et Peau d’âne sont encore mes amies ? Pourquoi les autres m’évitent ?

²⁵ Magnard jeunesse, 2020.

Qu'est-ce que Peau d'âne vient faire là ? Pour qui se prend Peau d'âne avec sa peau de bête ? Est-ce que je suis assez parfaite pour les autres ? Qu'est-ce que les autres pensent de moi ? <u>Peau d'âne :</u> Qu'est-ce que ça fait que les parents de Cendrillon ne soient pas royaux ? Est-ce que j'ai envie d'être amie avec une fille méchante ? <u>Cendrillon :</u> Pourquoi Cendrillon pleure-t-elle ?	Pourquoi Blanche-Neige est amie avec Shéhérazade et Boucles-Parfaites ? ou Est-ce que Blanche-Neige est l'amie de Boucles-Parfaites et de Shéhérazade ? Qu'est-ce que j'ai raté ? Pourquoi ne puis-je pas aller au bal de Boucles-Parfaites ? Pourquoi personne n'est au carrefour du grand hêtre ? Pourquoi je suis au fond de la classe ? Pourquoi me regardent-elles méchamment ? <u>Blanche-Neige :</u> Est-ce que Peau d'âne va me faire du mal ? Suis-je amie avec Shéhérazade ? Pourquoi Shéhérazade me force -t-elle à me retourner ? Qui vais-je choisir ? Est-ce que peau d'âne m'en veut ? Pourquoi j'ai fait ça ?
---	---

La capacité d'établir, de réaliser un questionnement est le premier élément à analyser, le deuxième est d'évaluer les réponses des élèves aux questions sélectionnées à l'issue des débats interprétatifs.

3. Une interprétation personnelle des textes énoncée ou / et rédigée par les élèves

A l'issue du travail sur l'ouvrage *Le Tour du monde d'Emile* une trace écrite a été rédigée par les élèves. Chaque enfant a pu retenir et écrire une ou plusieurs hypothèses du débat engagé auparavant. Ils ont répondu à la question « Pourquoi je ne suis pas parti plus tôt ? ».

Elève 1 :

Le tour du monde d'Émile :
Pourquoi je ne suis pas parti plus tôt ?
Heu
Émile n'est pas parti plus tôt car il n'a ^{pas} pensé à faire un petit bateau
tôt donc ⁵ à ¹⁰ ans il était ^{pas} inquiet sur les dangers de la
mer.

Elève 2 :

Le tour du monde d'Émile
Pourquoi je ne suis pas parti plus tôt ?
Par Émile a peur tout en étant attiré par l'aventure
Par Il avait besoin d'argent pour fabriquer son bateau
Il ne voulait pas quitter ses proches.

Elève 3 :

Le tour du monde d'Émile :
Pourquoi je ne suis pas parti plus tôt ?
Il n'est pas parti plus tôt car il était mal organisé,
il est stressé et il se pose des questions du genre :
est-ce qu'il va bien savoir naviguer et comment il
va vivre ?

Les élèves ont formulé avec leurs propres mots les idées qu'ils ont retenues suite aux échanges. On retrouve dans ces écrits le résultat du travail qui a été mené en classe. Les élèves ont noté des justifications d'ordre matériel : le temps, l'argent, le manque d'organisation mais aussi des considérations en lien avec les émotions du personnage : la peur du danger, la crainte de quitter

ses proches, un doute sur ses qualités de navigateur. L'élève 2 a repris cette ambiguïté soulignée en classe, ambiguïté autour des sentiments ressentis par Emile : l'angoisse mais aussi l'envie, l'attraction.

Chaque enfant a pu répondre à la question posée et ce peu importe l'aisance en rédaction, le niveau de compréhension, d'orthographe ; chaque élève s'est montré en réussite. Le temps d'oral et le travail entre pairs ont facilité la recherche d'idées et le passage à l'écrit. Les débats ont enrichi la réflexion permettant d'aller plus loin dans la discussion, les hypothèses se complétant les unes les autres.

Le rôle de l'enseignante lors de ces échanges est avant tout d'être à l'écoute pour ne pas interférer, pas influencer les propos, elle n'intervient que si les échanges ont du mal à démarrer ou s'essouffent ; son rôle est également de relever les incohérences, les invraisemblances et de canaliser parfois les prises de position défendues avec trop de vigueur. Lors de la mise en commun et du recueil des hypothèses, le guidage de l'enseignante a été parfois plus prégnant. Le dispositif réalisé avec l'ouvrage *Peau d'âne et la Princesse qui-pue-du bec* a permis également aux élèves de réfléchir à différentes hypothèses. Les élèves ont pensé que Boucles-Parfaites pouvait douter, ce qui expliquerait sa méchanceté. Ils ont cherché à énumérer des éléments qui permettraient de comprendre son comportement.

Pourquoi Boucles-Parfaites douterait-elle ?

Elle a de mauvaises relations avec ses parents ce qui expliquerait sa méchanceté.

Elle a vécu une enfance difficile et n'a pas confiance en elle.

Elle a peur qu'on la remplace en tant que parfaite. Elle ne se trouve pas assez parfaite. Elle a peur que Peau d'âne et Cendrillon lui prennent sa place.

Peau d'âne lui a ouvert les yeux.

Elle a peur pour sa réputation.

Elle a peur de ne pas être assez belle pour tout le monde.

Elle a peur de ne pas avoir d'amies.

Elle trouve Peau d'âne belle mais elle ne va pas lui dire car elle pue-du-bec.

Les hypothèses des enfants convergent vers la peur, un éventuel manque de confiance. Lors de la mise en commun, un élève a permis d'aller plus loin dans la compréhension, il a associé l'extrait à la couverture de l'ouvrage et au titre. Ses camarades ont alors indiqué que sur la couverture, l'autre princesse était sans doute Boucles-Parfaites et que les traces blanches

évoquaient sa mauvaise haleine. Une élève a répondu qu'elle pensait qu'elle s'appelait « qui pue-du-bec » car elle prononçait des propos méchants vis-à-vis de ses camarades. La lecture de la suite de l'ouvrage a permis de valider cette dernière interprétation et de comprendre l'image utilisée par l'auteur.

4. Une explicitation nécessaire du dispositif pour faciliter mémorisation et autonomie

Il a semblé important à l'enseignante de rendre explicite aux élèves le dispositif expérimenté, le but étant d'aider les élèves à prendre conscience des étapes de la démarche pour tenter de la réinvestir dans d'autres situations de lecture de manière plus autonome :

- Lire le texte, plusieurs fois si besoin.
- Se mettre à la place des personnages et se poser des questions.
- Classer ces questions et rechercher des indices dans le texte qui permettent de répondre à certaines d'entre elles.
- Rechercher des hypothèses d'interprétation pour les autres.

L'objectif de l'enseignante serait alors complètement atteint si les jeunes lecteurs se mettaient à la place des personnages de manière spontanée pour se poser des questions et émettre des hypothèses d'interprétation.

En conclusion, faire générer un questionnement aux élèves a permis aux jeunes lecteurs de prendre part à ce travail d'interprétation de manière active. Le rythme donné aux séances, et la variation des modalités de travail ont maintenu l'intérêt des élèves et ont suscité curiosité et réflexion. Cette mise en œuvre visait à apporter aux élèves une stratégie pour aller plus loin dans la lecture du texte en les rendant acteurs de cette lecture :

- Se poser des questions,
- Classer les questions et trouver des indices dans le texte pour répondre à certaines de ces interrogations, déduire des informations du texte,
- Interpréter, faire des hypothèses quand le texte ne dit pas tout.

L'objectif de l'enseignante était d'apporter une démarche, de faire comprendre qu'il y a des informations explicites, d'autres plus difficiles à découvrir, des silences qu'il est possible de combler. Le fait de bien séparer les temps d'oral et d'écrit, de rythmer les apprentissages en donnant des indications précises en termes de durée conduit les élèves les plus fragiles à ne se focaliser que sur une activité, facilite leur concentration et leur mise en confiance. Les débats

entre pairs, à un nombre réduit d'élèves, sans la présence continue de l'enseignante libèrent également la parole. L'adulte encourage alors les diverses interprétations en restant dans une écoute positive et une régulation mesurée.

Pour atteindre cet objectif ambitieux de compréhension et d'interprétation de textes, il semble important néanmoins d'avoir conscience des limites de chaque dispositif. L'autonomie des échanges en groupes peut par exemple aboutir à des prises de parole hors des propos attendus. Il paraît nécessaire de ne pas se cantonner à une expérimentation mais d'en aborder sans doute plusieurs au cours d'une année scolaire pour aider les élèves à se munir d'un panel de stratégies efficaces.

Au-delà des apprentissages et des objectifs d'interprétation, la participation des élèves reste un bon indicateur de l'intérêt du dispositif choisi. Le plaisir pris par les jeunes lecteurs à réaliser la tâche reste un préalable incontournable à la réussite et au progrès. Transmettre le goût pour explorer, conquérir, fouiller le texte devrait sans nul doute rester une préoccupation et une ligne directrice pour chaque enseignant.

Sandrine Diebolt, PRAG lettres, INSPE de Poitiers

Pierre Moinard, MCF 9^e, INSPE de Poitiers

Conclusion

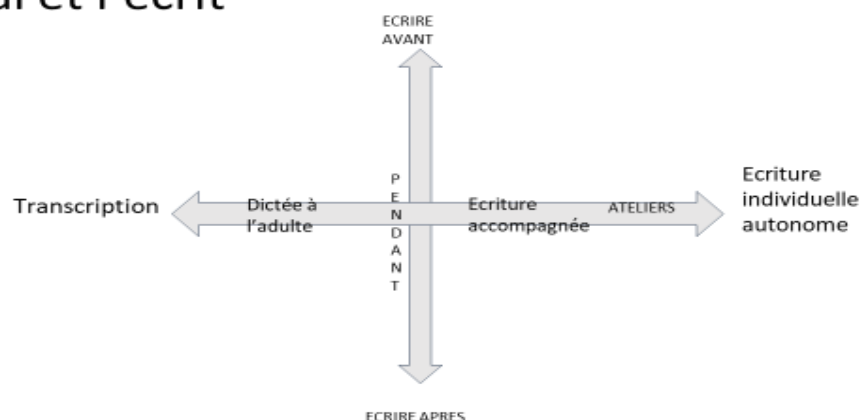
Les expérimentations du dossier montrent quelles conditions favorisent les prises de distance des élèves sur les textes littéraires et sur l'expérience (intellectuelle, imaginaire et affective) de lecture. Pour que la classe de littérature devienne un espace d'échanges collaboratifs entre lecteurs interprètes, les manières d'articuler le lire, le dire et l'écrire sont déterminantes. Les ressources présentent plusieurs configurations que pour une synthèse nous classons selon deux axes.

L'axe de la temporalité (vertical dans la figure ci-dessous) est à considérer pour décrire dans quel ordre alternent les temps d'écriture et d'échange et quel rythme cette alternance donne à une séquence didactique. Le ou la professeur.e peut faire écrire les élèves (individuellement ou en collaboration) avant les échanges oraux car pour pouvoir débattre il faut se rendre conscient de sa réception et de celles des autres. L'écriture prend alors une fonction heuristique. Il est possible aussi de faire "écrire pendant", c'est-à-dire au fur et à mesure d'un débat interrompu par des rédactions de synthèses révisables (en équipe souvent) sur lesquelles les élèves s'appuient pour relancer des échanges. Enfin plusieurs travaux exploitent les possibilités offertes par l'écriture après un temps de débat. Il s'agit alors d'institutionnaliser des lectures jugées acceptables/convaincantes.

Il convient de prendre en considération simultanément l'axe horizontal de l'aide à l'écriture d'élèves parfois tout jeunes : différents degrés d'étayage se répartissent entre la transcription professorale des réactions verbalisées oralement par des élèves lecteurs et l'écriture autonome individuelle.

Le schéma ci-dessous figure les axes de la cartographie des dispositifs.

L'oral et l'écrit



Des gestes didactiques spécifiques

Les accompagnements des temps de débat et de passage à l'écriture constituent un aspect essentiel pour entretenir et relancer la réflexion des élèves lecteurs-scripteurs. Il est important que le ou la professeur.e se montre attentif.ve aux lectures singulières des élèves et se donne les moyens d'accompagner la co-élaboration d'une lecture interprétative acceptable par tous. Or les propositions des jeunes interprètes peuvent emprunter des voies imprévues. Par définition, dans la démarche herméneutique « les chemins ne sont pas balisés » (Chabanne et al., 2008). L'effort interprétatif peut en effet se manifester par des remarques qui parfois déstabilisent même des enseignants très expérimentés. Il s'agit alors d'évaluer la pertinence d'une remarque déconcertante en tenant compte de l'effort réflexif qu'elle traduit mais aussi de la classe et de l'intérêt pour la situation d'enseignement et ce, immédiatement, afin de ne pas rompre le rythme des échanges. Apprendre à lire les lectures des élèves, et donc comprendre ce que peuvent manifester de tels imprévus, peut être une piste féconde pour ajuster ses gestes d'enseignement. Pour cela, il convient de s'interroger sur les significations potentielles des imprévus si l'on accepte qu'ils témoignent d'un effort particulier de lecture à propos des intentions d'un auteur, des personnages ou encore des valeurs portées par l'histoire. Par exemple, derrière une hypothèse narrative surprenante peuvent se cacher différentes formes d'interprétation (un jugement axiologique, une référence culturelle personnelle ou encore une proposition de signification symbolique...). La manifestation d'une remarque étonnante peut être l'adoption tâtonnante d'une posture de lecteur. Mais l'imprévu est souvent difficile à percevoir dans sa subtilité.

Comment éviter un verrouillage des interprétations des élèves? Comment libérer la parole des élèves-interprètes tout en la régulant pour limiter les risques de logorrhée ou de délire interprétatif, l'oubli du texte ? Comment armer pour une validation réfléchie des interprétations permises par le texte ?

Les réponses à ces questions partagées par les enseignant.e.s qui mettent en œuvre des "débat" interprétatifs impliquent l'élaboration de gestes didactiques spécifiques.

Des gestes de « pilotage »²⁶ d'abord. Plusieurs articles exposent les manières d'installer un espace-temps du débat et de faire accepter des règles de prise de parole et d'écoute.

²⁶ Nous reprenons la classification des gestes proposée par D. Bucheton et Y. Soulé, 2009

Des gestes “d’étayage” de la compréhension-interprétation ensuite sont décrits dans les contributions du dossier:

- le choix d’une question ou d’un inducteur du débat tenant compte des réactions spontanées des lecteurs ;
- les soutiens à l’effort métacognitifs, pour aider les élèves à saisir des stratégies pour poser des questions sur un texte, enrichir la compréhension d’ensemble ou affiner des visualisations mentales ;
- une aide au tri des interprétations et une incitation à rechercher des indices pertinents dans le texte .

Des gestes de “tissage” enfin, visent à expliciter le sens des articulations entre les différentes activités ou à rappeler des expériences de lecture déjà vécues (dans la classe ou ailleurs).

Mais une condition est nécessaire pour prendre des décisions d’ajustement liées à ces gestes. Il faut développer une capacité à lire les lectures des élèves c’est-à-dire à identifier des formes enfantines de compréhension-interprétation même quand elles s’écartent de la lecture attendue. Les auteur.rice.s des articles démontrent qu’ils ou elles ont cultivé cette capacité. L’autoformation est sur ce point efficace : nous faisons le pari que les nombreux verbatims d’échanges entre élèves lecteur.rice.s que reprennent les articles offriront aux personnes qui les consultent un moyen d’élaborer à leur tour des gestes didactiques ajustés dans l’action.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bianco, M. (2016) « La compréhension en lecture, pourquoi et comment l’enseigner ? » Disponible sur le site Canopé <https://www.canope-ara.fr/podcast/supports-de-conferences/bianco-comprehension-en-lecture-pourquoi-et-comment-l-enseigner.pdf>

Bishop, M.-F.& Boiron, V. (2016), Aider les élèves de GS ou de CP à comprendre des histoires ... oui, mais comment ? *Recherches* n° 64. 107-120.

Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H., Laux, S. & Morel, F. (2015), Décrire des gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficientes, *Le français aujourd'hui*, 188, 65-77. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2015-1-page-65.htm>

Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). *L'atelier dirigé d'écriture au CP : une réponse à l'hétérogénéité des élèves*. Paris: Delagrave

Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & didactique*, 3, 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>

Crocé-Spinelli, H. (2009), « Quand l'approche par compétences à l'école élémentaire peut être favorable au développement des processus interprétatifs des élèves : le cas du débat littéraire ». Discussion en ligne à l'initiative de F. Quet : « Enseignement de la littérature : L'approche par compétences a-t-elle un sens ? ». Disponible sur <http://litterature.ens-lyon.fr/litterature/discussions/enseignement-de-la-litterature-l2019approche-par-competences-a-t-elle-un-sens/helene-croce-spinelli-quand-lapproche-par-competences-a-lecole-elementaire-peut-etre/view>

Crocé-Spinelli, H. (2010) Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative. *Pratiques Linguistique, Littérature, Didactique*, 125-140.

Ressources sur le site Eduscol

Le débat littéraire interprétatif, Eduscol, 21-
RA16_C3_FRA_5_culture_litt_debat_591059.pdf

Le Carnet de lecteur, Eduscol , <https://eduscol.education.fr/document/16438/download>

Pourquoi enseigner la compréhension de textes ? Eduscol
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/86/3/RA16_C3_FRA_01_lect_enj_ens_N.D_612863.pdf

Les stratégies de compréhension- éducol
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/87/6/RA16_C3_FRA_04_lect_comp_strat_N.D_612876.pdf

Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire . *Revue des sciences de l'éducation*, 29,2003, 673-694.

Florin, A., Braun-Lamesch, M.-M. & Bramaud du Boucheron, G. (1985). *Le langage à l'école maternelle*. Bruxelles: Mardaga.

Giasson, J. *La compréhension en lecture* (1990). Bruxelles: De Boeck.

Le Goff, F. « Interaction lecture/écriture » (2020), dans N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier & J.-F. Massol, (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature*, Paris : Honoré Champion, p. 248-250.

Le Goff, F., « Ecritures de la réception » (2020) , dans N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier & J.-F. Massol, (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature*, Paris : Honoré Champion, p. 240-242.

Louichon, B.(2009) *La littérature après coup*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Rouxel, A. (2013) « L'avènement du sujet lecteur. Avancées scientifiques et perspectives pour l'enseignement de la littérature », dans S. Ahr et P. Joole (dir.), *Le Carnet/Journal de lecteur/lecture : quels usages pour quels enjeux de l'école à l'université*, Presses universitaires de Namur, coll. Diptyque, p. 115-128.

Tauveron, C. (2001) « Relations conjugales dans le couple infernal “compréhension / interprétation” : un autre “drame très parisien” », dans C. Tauveron (dir.) *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. Paris : INRP, p. 5-24.

Tauveron, C. (2004), « La lecture comme jeu à l'école aussi », dans *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*, C.Tauveron (ed.), CRDP de Versailles, p.32-40.

Bishop, M.-F., Boiron, V.(2016) « Aider les élèves de GS ou de CP à comprendre des histoires ... oui, mais comment ? » *Recherches* n° 64.

Œuvres travaillées (par ordre alphabétique des titres)

Ami-Ami, Rascal et Girel, L'École des Loisirs, 1998.

Chien Bleu, Nadja, L'Ecole des Loisirs, 1989.

Grand Ours, François Place, Casterman, 2005.

La Chanson perdue de Lola Pear, Ronan Badel et Davide Cali, Elan vert, 2018.

La Grande Fabrique de mots, Agnès de Lestrade et Valeria Docampo, Alice Jeunesse, 2009..

La Princesse Isabeau et le Chevalier inconnu, Samuel Lautru et Frédéric Pillot, Milan, 1997.

Le Corbeau de paradis, Rascal et Isabelle Chatelard, L'École des Loisirs, 1996.

Le Petit Chaperon rouge n'a pas tout vu, Mar Ferrero, Giboulée, 2015.

Le Tour du monde d'Emile, Aurélia Grandin et Jean-François Patarin, Mila éditions, 2002.

Lettres à mon cher grand-père qui n'est plus de ce monde, F. Kessler et A. Pilon, Grasset jeunesse, 2017.

Peau d'âne et la princesse qui-pue-du-bec, Stéphane Botti, Magnard, 2020.

Terminus : Grand Large, Hélène Montardre, Pocket jeunesse, 2006.