



Josette JOLIBERT, Évelyne CHANQUÈS, Françoise ROLLAND, Sophie VILLECOURT

Josette JOLIBERT, chercheur en didactique de langue maternelle, responsable de la recherche,
jjolibert@club-internet.fr

Equipe du Cycle 3 de l'École d'Application CONDORCET de l'IUFM de MONTPELLIER :

Evelyne CHANQUES (CE2), et Françoise ROLLAND (CM2), maîtres-formateurs, Catherine PERTIN (CRI),
ce.0340470b@ac-montpellier.fr

Sophie VILLECOURT, Directrice d'École d'Application, École Condorcet.
sophie.villecourt@wanadoo.fr

Dramatisation et compréhension / interprétation de récits de fiction au cycle 3

[**Article**](#)

[**Annexes**](#)



Article

Josette JOLIBERT, Évelyne CHANQUÈS, Françoise ROLLAND, Sophie VILLECOURT

Josette JOLIBERT, chercheur en didactique de langue maternelle, responsable de la recherche,
jjolibert@club-internet.fr

Equipe du Cycle 3 de l'Ecole d'Application CONDORCET de l'IUFM de MONTPELLIER :

Evelyne CHANQUES (CE2), et Françoise ROLLAND (CM2), maîtres-formateurs, Catherine PERTIN (CRI),
ce.0340470b@ac-montpellier.fr

Sophie VILLECOURT, Directrice d'Ecole d'Application, Ecole Condorcet.
sophie.villecourt@wanadoo.fr

Dramatisation et compréhension / interprétation de récits de fiction au cycle 3

Notre recherche-action « Dans quelle mesure la transposition régulière en jeu dramatique de récits de fiction peut-elle aider à la construction de compétences de lecteurs de littérature au Cycle 3 ? ». Cet intitulé correspond à une recherche-action menée pendant trois ans (du CE2 au CM2) dans une même école, l'Ecole d'application Condorcet de l'IUFM de Montpellier, avec l'équipe de Cycle 3.

Objectif de notre projet :

La construction et/ou la consolidation de compétences de lecteurs de récits de fiction chez des enfants de Cycle 3, grâce à la transposition, réfléchi et systématisée, de quelques oeuvres de littérature de jeunesse en présentations dramatiques.

Notre hypothèse de travail :

La pratique régulière de ce type de transposition et la réflexion métacognitive menée parallèlement, inscrites dans une démarche d'ensemble de type socio-constructiviste, constituent l'une des démarches « efficaces » possibles pour permettre à **tous** les enfants de comprendre/interpréter des textes littéraires perçus comme « résistants » et de se construire de nouvelles compétences de lecteurs de textes littéraires.

Qu'entendons-nous par transposition dramatique ?

Nous sommes partis de la question générale : dans quelle mesure la *transposition* d'un récit de fiction *dans un autre mode d'expression* peut-elle aider, par similitudes et contrastes, à mieux comprendre et interpréter à la fois le récit précis concerné et son mode de « fabrication » ?



Cet « autre mode d'expression » aurait pu être une BD, un mime, du théâtre d'ombres, etc.

Nous avons choisi *le jeu dramatique mais dans un mode de fonctionnement particulier.*

Pour éviter les malentendus, précisons qu'il ne s'agit

- **ni** d'une improvisation dramatique à dominante expression de soi et extrapolation imaginaire
- **ni** de l'adaptation d'un récit de fiction allant jusqu'à une représentation théâtrale
- **ni** de l'écriture d'un scénario,

(toutes activités qui peuvent effectivement, par ailleurs, avec d'autres objectifs, faire l'objet d'un type de travail fort intéressant).

Dans notre projet, la règle du jeu consiste, pour de petits groupes, à préparer en quelques minutes, puis à présenter, une transposition dramatique réfléchie, la plus fidèle possible au récit de fiction concerné, et à la confronter avec la version dramatisée par d'autres groupes.

L'objectif explicite est de représenter ce que l'on a compris du texte, en prévision d'un débat interprétatif permettant d'approfondir encore sa propre compréhension.

La démarche d'ensemble dans laquelle est insérée la pratique de la dramatisation

Cette démarche est l'un des outils que nous nous sommes construits : il s'agit d'une démarche de type socio-constructiviste, pensée comme un module d'apprentissage systématisé. Pas une simple technique donc, mais à la fois un « modèle », au sens didactique du terme, et un module d'apprentissage au sens pédagogique. Nous avons dû le revoir plusieurs fois pour qu'il stimule à la fois la participation la plus active possible de chaque enfant dans la construction de sa compréhension d'un texte et son interaction la plus fertile possible avec ses pairs. La dramatisation intervient en phase II.

Voir le schéma, page suivante.



Notre démarche

Préparation

- Préparation à la rencontre avec le texte : rappel du contexte (ou projet) dans lequel on va rencontrer le texte précis concerné.
- Présentation de la démarche aux enfants (ou rappel d'un dispositif connu).
- « On va en profiter pour... » = projet d'apprentissages.

Phase I

- Première approche du texte.
- par la LECTURE INDIVIDUELLE SILENCIEUSE.
- Et première CONFRONTATION de ce que les uns ou les autres ont compris du texte *pris dans son ensemble*.

Phase II

- Deuxième approche du texte.
par la DRAMATISATION par de petits groupes.
- Deuxième confrontation = DEBAT INTERPRETATIF
(*Cette alternance des deux activités est renouvelée une ou deux fois. Un re-jeu.*)
- LECTURE DE SYNTHÈSE :
 - soit lecture-diction du texte par l'enseignant(e).
 - soit relecture individuelle globale du texte par chacun.

Phase III

- Troisième approche du texte par la SYSTEMATISATION DE LA REFLEXION METACOGNITIVE ET METALINGUISTIQUE.
- Élaboration d'OUTILS avec les enfants.

Suites éventuelles

- Production d'un texte analogue « à la manière de... » (ex du CE2) ou contraire (ex. du CM2).
- Diction préparée pour une interprétation personnalisée du texte concerné.

N.B. : La réalisation précise de chacune de ces phases dépend de chaque contexte : classe, texte, moment de l'année ou du Cycle, etc., comme on peut le voir dans les deux exemples présentés dans le présent atelier.



Notre atelier aux 7èmes Rencontres de Montpellier

La tâche proposée aux participants de l'atelier :

Analyser un corpus de transcriptions d'extraits de débats interprétatifs entre élèves, débats qui *suivent* la présentation de la dramatisation par de petits groupes et préparent l'étape suivante (Voir la Phase II, notée en gras, de la Démarche présentée).

Pour cet atelier, nous avons sélectionné des séquences menées en début et en fin de cycle (c'est-à-dire, également, au début et à la fin de notre recherche) :

- dans une classe de CE2, dont c'est la première expérience de dramatisation,
- et dans une classe de CM2, où les enfants ont pratiqué ce type de démarche depuis leur propre CE2.

Les textes :

Les deux textes concernés ont été choisis en fonction de ces situations particulières que nous pensions significatives pour la réflexion de l'atelier :

- Comme 1^{ère} expérience de dramatisation, en CE2, un conte finnois traditionnel, très structuré, « **Histoire du chien qui se cherchait un compagnon** », réécrit par Natha Caputo.
- Comme expérience de fin de CM2, la première page (sur dix) d'une nouvelle de science-fiction, « **Impressions de voyage** » de Gérard Klein que nous pensons particulièrement *résistante* à cause de l'ambiguïté de son énonciation.

On trouvera en [ANNEXE](#), les 2 textes concernés, le corpus des transcriptions proposé à l'analyse de l'atelier et des textes produits « à la manière de ... » en CE2

Le corpus

Les extraits transcrits correspondent à l'étape où, après la présentation de leur dramatisation du texte par un ou deux groupes, l'enseignant(e) invite les enfants-acteurs et les enfants-spectateurs de la classe réunie à avoir un échange sur leurs impressions, leurs choix d'interprétation et sur la cohérence des interprétations proposées par rapport au texte lui-même. Les moments ici choisis



de débats interprétatifs post-dramatisation nous paraissent témoigner de la construction d'une compréhension/interprétation de chaque texte telle qu'elle s'élabore peu à peu et du rôle que peut y jouer la dramatisation.

Les analyses et discussions menées dans le cadre de l'atelier

L'examen, dans l'atelier, des transcriptions de ces débats a cherché à répondre à la question suivante : « Dans quelle mesure la dramatisation vous semble-t-elle avoir permis -ou non- aux enfants de mieux comprendre et/ou interpréter le texte ? ».

De l'échange qui a eu lieu au cours de l'atelier, trois axes nous paraissent pouvoir être dégagés :

- Les compétences de lecteurs de récits littéraires que manifestent, dans leur relation au texte, les élèves de ces deux classes.
- Les compétences stratégiques de lecteurs exercées grâce à la dramatisation.
- Les apports pour l'enseignant de la dramatisation de textes.

Des compétences de lecteurs de récits littéraires manifestées par les élèves dans leur relation au texte

- **Il est frappant, dès l'abord, de voir la facilité avec laquelle *les enfants construisent leur rapport au texte dans sa globalité.***

Dès la première expérience de dramatisation au CE2, pour mettre en œuvre la dramatisation, les enfants rassemblent des éléments – identification des personnages, structure de l'histoire, définition des cadres spatio-temporels...–, qu'ils tirent de leur lecture et qu'ils investissent dans le jeu pour construire intuitivement un premier scénario. L'identification des personnages et de leurs rôles respectifs se fait de manière globale et pragmatique, pour répondre à des besoins de mise en scène : *combien d'acteurs ? qui joue quoi ? où ?* etc.

En CE2 par exemple, pour la dramatisation du conte « Le chien qui se cherchait un compagnon », cette attitude leur permet d'entrer d'emblée dans la structure répétitive de l'histoire et de la mettre à profit pour donner une interprétation cohérente dès leur premier jeu.

En CM2, pour le texte de science-fiction où, par contre, les personnages ne sont désignés que par des pronoms, la dramatisation oblige les enfants à faire des hypothèses sur leur identité et leur nombre, à confronter entre eux ces hypothèses lors du débat et à découvrir peu à peu l'originalité de cette nouvelle, basée sur un suspense initial.



Dans ce contexte, s'affirme d'emblée chez les interprètes une intention de lecture basée sur la compréhension du texte. Dans un premier temps, chaque groupe recherche sa propre compréhension en préparant son jeu. Dans un deuxième temps (ou en même temps chez les enfants entraînés), se manifeste la préoccupation de la compréhension par les spectateurs. Dans le débat qui suit le premier jeu dramatique, ils mettent en mots ce qu'ils ont senti intuitivement : la structure du récit d'une part mais aussi des sentiments : la peur, la colère, la confiance...

- **On note ainsi que la dramatisation favorise l'appropriation par les enfants de la structure de l'histoire.**

Pour donner à voir, ils doivent repérer les différentes étapes et la dynamique du texte. Ainsi les enfants de CE2 passent-ils par une première perception de la « répétition » des épisodes : « *C'est toujours la même chose qui se passe. Y se rencontrent et puis ça marche pas. Y a qu'avec l'homme que ça marche...* ». Grâce au débat interprétatif et à une seconde étape de dramatisation, ils s'achemineront vers une représentation où ils chercheront à rendre sensible « l'enchaînement de la peur », « du plus petit au plus gros », chez les animaux que rencontre le chien, jusqu'à ce que celui-ci rencontre l'homme – qui fait peur mais n'a peur de rien.

Les acteurs du groupe A de CM2, confrontés à un texte qui ne présente pas de structure narrative aussi immédiatement lisible que le conte, prennent quant à eux le parti de trouver une fin à l'histoire qu'ils souhaitent complète. Lors du débat qui suit la dramatisation, cette fin est aussitôt contestée par les enfants-spectateurs qui ne reconnaissent pas là leur propre interprétation. Et l'enseignante rappellera, par ailleurs, ce que ce groupe a oublié : qu'il ne s'agit que du *début* de la nouvelle ; peut-on faire mourir les personnages d'entrée ?

- **Si la dramatisation nous a semblé permettre aux enfants d'entrer d'emblée dans le texte dans sa globalité, en rassemblant les éléments nécessaires pour en donner à voir une version complète, cela n'empêche en rien une lecture plus fine du texte de leur part.**

Par exemple en CE2, les enfants ont remarqué que la rencontre entre l'homme et le chien, se faisait sous de meilleurs auspices que les rencontres précédentes ; c'est parce qu'ils ont joué les relations entre les personnages qu'ils ont remarqué que, seul, l'homme ne répond pas « *Ma foi...* », comme les personnages-animaux rencontrés jusque-là, mais « *Et pourquoi pas ?* » à la proposition de compagnonnage du chien.

Comme nous l'avons vu plus haut, pour un groupe de CM2 le passage du texte de Gérard Klein « *Ils se sont levés à demi, puis leurs mains se sont décontractées et ils ont souri* » soulève un débat sur la



survie ou la mort des personnages. Puisqu'ils devaient représenter la situation, les enfants ont fait jouer leur puissance d'inférence : ils ont cherché une solution (voir plus haut), c'est-à-dire une interprétation, même si celle-ci est discutable, et s'ils savent qu'elle sera discutée.

- **D'autre part, l'analyse des débats a mis en évidence la sensibilité des élèves aux choix d'énonciation dans ces récits.**

Par le va-et-vient entre le texte et la transposition dramatique, les enfants s'interrogent sur la *relation personnages/ narrateur/ auteur*.

Les CE2 comme les CM2 ont été amenés à traiter de l'existence et de la place d'un narrateur – narrateur extérieur dans le conte, narrateur intégré dans le texte de science-fiction. On voit que dès le CE2, les élèves s'interrogent sur la fonction du narrateur : faut-il un narrateur distinct des personnages ? Si l'on a opté pour sa présence, interpréter le narrateur conduit les élèves à « lire derrière les mots » : qui dit ce que pense le chien ? « *Est-ce que le narrateur pense ce que le chien pense ?* ». Dans une séance de lecture classique, ils ne se seraient vraisemblablement pas posé la question.

Cette attention à l'énonciation pour en extraire du sens est particulièrement manifeste lors de la discussion des CM2 pour définir le nombre des personnages (Extrait 3) qu'un enfant résume ainsi : « *Y a trois personnes minimum puisqu'il y a « nous montons, nous montons au ciel » c'est déjà au moins deux. Après il y a « nous », ça peut être moi et quelqu'un d'autre, déjà c'est obligé sinon on mettrait pas nous. Après il y a écrit « ils me regardent et ils sourient » donc il y a au moins trois personnes. Donc y'a « moi » et les deux autres qui sourient...* ».

Pour conclure cette partie, on peut dire des enfants qui, tour à tour acteurs et spectateurs, confrontent ainsi leur interprétation du texte, qu'ils construisent également, parallèlement leurs compétences de *lecteurs de récits de fiction*.

Des compétences stratégiques exercées grâce à la dramatisation

L'analyse du corpus a aussi révélé l'utilisation de *stratégies de lecture* comme le retour au texte, la prise d'indices pour soutenir l'argumentation, l'émission d'hypothèses ou la réalisation d'inférences. La dramatisation et les débats qui la suivent sont des activités autour de textes qui restent à tout instant **la référence**. On peut noter comment les enfants y reviennent naturellement pour y trouver des éléments aidant à la compréhension ou à l'interprétation :

- C'est par des *couches de lecture successives* que les élèves s'approprient peu à peu le texte pour être en mesure d'en faire une transposition dramatique; on observe que cette pratique de lecture silencieuse renouvelée, renforcée par les relectures partielles dans les discussions



des petits groupes lors des choix d'interprétation, qu'il faut stimuler chez les CE2, est devenue spontanée, banale, au CM2.

- Dans les débats, tant les élèves de CE2 que ceux de CM2 *s'appuient sur le texte pour argumenter et justifier* leurs avis. Ils citent des passages qu'ils ont retenus ou vont les rechercher dans le texte. Un élève de CE2 retrouve un passage du conte et le lit à haute voix, « *Et il vit un homme qui s'avancait vers lui, un bûcheron qui s'en venait couper du bois.* » et justifie ainsi son interprétation sur l'intention « tranquille » du personnage. Une élève de CM2 conteste par exemple l'interprétation du texte selon laquelle le météore aurait fait exploser la fusée : « *Et puis ils disent «bruit de casseroles heurtées» «Y'a pas « la fusée est explosée».* Ces multiples prises d'indices manifestent un très attentif rapport au texte qui reste la base de toute l'argumentation sans limiter pour autant la créativité de l'interprétation.
- La dramatisation nécessite également de *faire des hypothèses de sens*.

En CE2, à propos de la rencontre entre le chien et l'homme, un enfant rapporte : « *On pensait que c'était parce qu'il voulait voir le chien, mais, en fait, c'est seulement parce qu'il venait pour couper le bois, en **direction** du chien* ».

On remarque qu'en CM2, les lecteurs-interprètes utilisent assez fréquemment le conditionnel pour exprimer ces hypothèses : « *Je dirais plus que la fusée aurait pu se détruire, qu'ils seraient morts* » dit un élève de CM2 ; un autre avance « *Moi, je dirais que c'est une fusée, pas une soucoupe volante* ».

Une fois les ambiguïtés du texte repérées, les enfants présentent et confrontent leurs interprétations et prennent appui sur le texte pour rejeter ou retenir les hypothèses formulées.

- Plus on s'éloigne des contes traditionnels, plus la compréhension d'un récit de fiction nécessite évidemment, également, de la part des lecteurs-acteurs qu'ils *fassent des inférences*.

Même dans un conte traditionnel à structure répétitive, nous avons vu les lecteurs-acteurs de CE2 inférer que la relation entre le chien et l'homme va mieux se passer (« moins stressée » ont-ils dit dans un moment non transcrit dans le corpus), du fait que l'homme est un bûcheron qui s'avance tranquillement pour couper du bois (au lieu de fuir et d'avoir peur) et parce qu'il a une attitude d'accueil plus ouverte « *Et pourquoi pas ?* ».

Mais c'est le texte de Gérard Klein qui nécessite de la part du lecteur de faire le plus d'inférences. C'est même pour cela que nous l'avons choisi, pour l'*effet littéraire* de suspense que l'auteur construit ainsi à l'ouverture de la nouvelle. On voit donc ainsi les groupes de CM2, à partir des



détails parcimonieux ou ambigus du texte, cherchant à inférer qui sont les personnages, combien ils sont, où ils se trouvent, ce qui leur arrive, etc. L'enseignante n'avait posé aucune de ces questions *préalablement* à la représentation. (Voir Extraits 2 et 3). Elle fera découvrir un peu plus tard aux enfants (hors corpus) que cette entrée dans la nouvelle fonctionne comme un « appât » pour le lecteur et qu'il faut lire la suite de la nouvelle pour avoir peu à peu des réponses – égrenées – à ces questions.

- Enfin, l'analyse du corpus a permis de mettre en évidence comment les élèves – et plus particulièrement ceux de CM2 – ont su utiliser leurs connaissances extérieures pour s'aider à comprendre le texte. Un exemple : « *C'est plutôt une fusée parce que dans une soucoupe volante – enfin celles qu'on a vues c'est – enfin dans les films et les dessins animés, c'est, il y a une paroi en verre comme ça* » affirme une élève pour expliquer son choix.

En conclusion de cette partie, on peut dire que les situations de dramatisation incitent les élèves à mettre en œuvre les principaux processus mentaux qu'utilise stratégiquement un bon lecteur pour mieux comprendre et interpréter les textes.

Les apports pour l'enseignant de la dramatisation de textes

- La dramatisation de textes « résistants » nous a permis d'*observer comment nos élèves rencontrent les textes et affrontent les problèmes* qu'ils leur posent.

Le texte de science-fiction, construit sur l'ambiguïté voulue par l'auteur de la situation de départ et l'imprécision des personnages, pouvait présenter pour les élèves de CM2 une réelle difficulté. Il fallait avoir confiance en leurs compétences de lecteurs littéraires et anticiper qu'ils sauraient utiliser les bonnes stratégies pour entrer dans le texte et « en faire quelque chose ». Il est tout d'abord à noter que les enfants se sont lancés dans la tâche sans hésiter, à aucun moment ils n'ont renoncé devant la difficulté du texte¹. Leur réponse a été complexe : ils ont vécu l'ambiguïté du texte mais ne l'ont pas explicitée.

Dramatiser un texte permet aux enfants d'entrer d'emblée dans le texte, de prendre des décisions d'interprétation pour le rendre visible aux autres. Cette entrée par l'action n'a pas laissé de place à l'explicitation des choix littéraires de l'auteur : c'est l'enseignant qui a fait ce retour avec les élèves en les faisant réfléchir sur les intentions de l'auteur et la place du lecteur.

¹ Lors d'un des derniers échanges, certains reconnaîtront s'être interrogés sur ce qu'ils allaient faire de ce texte et ont reconnu que, sans la dramatisation, ils auraient sans doute renoncé à le comprendre et à chercher à connaître la suite de la nouvelle..



- D'une façon plus générale, l'un des enjeux pour l'enseignant est de *repérer les obstacles à la compréhension et à l'interprétation et d'aider les élèves à les lever.*

La dramatisation facilite ce repérage et la démarche *dans son ensemble* apporte cette aide. Comme nous l'avons vu, dans la nouvelle de science-fiction, il s'agissait de répondre à deux questions : qui sont les personnages ? que leur arrive-t-il ? En dramatisant, les groupes d'enfants ont adopté deux stratégies :

- soit ils ont tranché pour une interprétation (le météore a heurté la fusée et les personnages sont morts)
- soit ils ont laissé dans le flou (on ne sait pas qui sont les personnages).

La gêne qui en a résulté a créé un terrain favorable pour approfondir la perception du texte. Ce sont les débats qui ont suivi les dramatisations et les questions posées alors par l'enseignante qui ont permis de revenir sur ces obstacles, d'interroger la nouvelle pour se construire des images et confronter des interprétations, c'est-à-dire d'être ainsi pleinement lecteurs.

- Parce qu'elle implique activement, corporellement, les interprètes, la dramatisation met en tension le groupe et les individus dans le groupe.

C'est au cours du débat qui suit la dramatisation que l'enseignant peut faire émerger les résistances, en laissant les enfants exprimer leur avis, en leur permettant de justifier leur interprétation. « *Quand on lit un texte on peut un peu imaginer* » affirme un élève... Le maître est le garant de ce droit et fait respecter l'identité de lecteur de chacun. mais il demande toujours une justification appuyée sur le texte. Il permet aussi aux enfants de s'ouvrir à d'autres interprétations et de s'en nourrir.

- Les élèves en difficulté sont portés par le groupe ; peu à peu, ils s'investissent, participent activement et progressent ainsi individuellement.

En CE2, une élève qui ne manifeste pas de grandes facilités en lecture défend son personnage en se référant au texte pour le justifier : « *Mais c'est pas parce que le narrateur dit tout ! Le chien, il parle et il peut aussi dire ses pensées ...Il n'y a pas que le narrateur !* » Elle s'investit, motivée par le jeu dramatique. A sa manière, elle participe, lit et relit le texte pour y chercher des indices pour justifier ce que son personnage peut ou ne peut pas dire. Un autre élève qui « boude » la mise en jeu à la première préparation de son groupe finit par « accrocher » en se montrant très inventif pour la gestuelle du chien.



Au CE2, la production écrite individuelle d'un conte analogue, écrit « à la manière » de celui-ci (Voir Annexe, p.15), montre que les élèves de niveaux très divers sont capables non seulement de réinvestir ce qu'ils ont appris, mais qu'ils prennent du plaisir à écrire, et à lire aux autres ce qu'ils ont produit. Tous ont produit un conte.

- Dans cette démarche, les enfants savent aussi qu'ils peuvent dire leurs répliques avec leurs propres mots, qu'ils ne sont pas obligés d'apprendre par cœur les dialogues.

Cette liberté d'interprétation est d'une grande importance car les élèves ont compris intuitivement et ce, dès le CE2, qu'ils peuvent jouer l'histoire avec leurs propres mots, montrer les situations et exprimer les émotions, les sentiments comme la peur, la colère etc. Ils se sentent « en confiance », libres d'interpréter, en ayant pour unique référence le texte littéraire qu'ils ont à mettre en jeu.

- On comprend combien le rôle de l'enseignant est fondamental.

C'est d'une part celui d'un « médiateur » : il écoute, suggère, relance, renvoie des arguments et des interprétations en laissant les élèves réfléchir, discuter dans les débats interprétatifs qui suivent les jeux dramatiques ; mais aussi il aide les élèves à se forger une culture littéraire, il leur fait à la fois prendre conscience et goûter les spécificités d'un texte littéraire, d'un auteur. Il reçoit en échange un beau moment de littérature avec de jeunes lecteurs qui savent déjà exprimer leur sensibilité et mettre en avant leur imaginaire.

- Au-delà de l'atelier, ajoutons que nous avons pu expérimenter dans la durée :
 - que cette démarche développe le goût du partage, de l'échange, de la discussion, de la confrontation des idées, des points de vue ; les élèves acceptent la critique, développent une attitude d'entraide, de tolérance ;
 - que le fait de jouer pour les autres et d'être tour à tour acteurs et observateurs, mobilise, motive les élèves, les rend attentifs et critiques et que la dramatisation donne toute une dynamique à la classe ;
 - que nos élèves expliquent leurs difficultés, osent demander de l'aide lorsqu'ils en éprouvent le besoin et cherchent à en apporter à d'autres ;
 - qu'ils mettent dorénavant en œuvre ces attitudes et ces apprentissages dans les autres disciplines également.



Quelques éléments de discussion

– Des participants à l’atelier se sont demandé » si le jeu pouvait être bloquant par rapport à la construction d’images mentales. »

Une réponse se trouve, sans doute en partie, dans la diversité des interprétations que les enfants ont exprimées et que nous n’avons pu montrer dans le cadre limité de cet atelier.

Mais il faut reconnaître que la dramatisation d’un texte peut être redoutable pour les connotations imaginaires de celui-ci. Lorsque notre équipe a préparé la séquence concernant le texte de science-fiction, la pression pour « trancher pour pouvoir représenter » que constituait la dramatisation avait avant tout pour but de faire prendre conscience aux enfants, par la confrontation des interprétations possibles, de l’effet d’attente produit sur le lecteur, « accroché » par l’ambiguïté de l’ouverture de cette nouvelle. En classe, si un groupe d’interprètes est resté dans le flou, un autre, vraisemblablement par effet de groupe et pour répondre aux besoins de donner à voir, a cherché sans hésitation à trancher dans le sens de l’explicitation des situations, des personnages, etc. Découvrant ensuite (par une lecture de l’adulte) que la suite de la nouvelle donne au compte-goutte des réponses précises mais surprenantes à ces questions, certains enfants seront effectivement « accrochés » par la curiosité puis la compassion; d’autres seront plutôt frustrés, préférant ce qu’ils avaient imaginé à la nouvelle de Gérard Klein. Restera à produire des textes allant en ce sens...

– D’autres participants à l’atelier se sont demandé : Comment l’identité de chaque lecteur se construit-elle dans ce genre de dispositif ?

Nous qui avons vécu tant de séquences entières, à partir de tant de textes différents, dans des classes et avec des élèves différenciés, pouvons témoigner que les enfants se trouvent, avec la dramatisation, entraînés dans des situations qui les stimulent, qui les amènent à aller plus loin dans leur relation au texte, dans leur compréhension et leur interprétation des textes littéraires.

Cependant, il faut dire aussi que, si elle est stimulante et structurante en tant que part d’un module d’apprentissage, la dramatisation deviendrait vite limitante pour la créativité, individuelle et collective, si elle ne s’inscrivait dans un ensemble beaucoup plus diversifié d’autres activités de lecture et de production de littérature de jeunesse. Autres activités où individu et collectif ont, selon les moments et les textes, des rôles différenciés et où la relation de chaque enfant aux textes à la fois s’appuie sur les apprentissages réalisés grâce à la dramatisation et est plus autonome, voire tout à fait autonome.



– Comment parler des progrès des élèves quand on voit se manifester, dès la première expérience de CE2, des compétences si surprenantes, sinon déjà mises en place mais du moins bien amorcées ?

Nous devons dire d'emblée que, dans les classes, nous aussi avons, dès le début, été surpris, parfois même pris au dépourvu, par les « trouvailles » des enfants. Par leurs productions aussi. Ces enfants nous arrivaient en Cycle 3 avec une perception beaucoup plus fine des contes que nous ne le pensions, ou que ne le laissaient apparaître les épreuves d'évaluation nationale. La situation de dramatisation et de débat interprétatif leur a permis de l'explicitier et de le formuler.

Mais, si ce compte-rendu de l'atelier a essayé de montrer que des compétences analogues se manifestaient dans la séquence de CE2 et dans celle de CM2, il n'a pas caché que cela se déroulait dans des contextes et avec des textes fort différents. On pourrait dire que c'est parce les enfants ont commencé comme ils l'ont fait avec des contes (entre autres) en CE2 que nous avons pu leur proposer en CM2 la nouvelle de Gérard Klein.

Tout au long du cycle, les progrès des enfants se manifestent à plusieurs niveaux :

- une compréhension toujours plus fine et des interprétations plus personnelles des textes,
- la lecture de textes diversifiés toujours plus complexes ou appartenant à des registres peu pratiqués par eux (ils connaissent plus la science-fiction par la B.D., le cinéma ou les dessins animés que par les textes littéraires),
- une aisance toujours plus grande dans leur rapport aux textes et dans la perception des situations, des personnages, des sentiments ainsi que dans leur formulation,
- le fait que tous les élèves progressent et que, même, certains font des « bonds qualitatifs » en lecture et en production de textes qui nous réjouissent,
- une curiosité – pour certains une avidité – de lecture qu'on espère voir se prolonger au collège,
- etc.

NOTRE CONCLUSION PEDAGOGIQUE GENERALE

Nous considérons que se trouvent en grande partie confirmées les hypothèses de travail plus générales qui sous-tendaient notre projet.

Préparer pour d'autres destinataires (les autres groupes de la classe) la présentation dramatisée d'une histoire qui n'existe que sous la forme de récit écrit, est une *pratique* qui oblige les lecteurs à comprendre et apprécier avec plus de finesse la spécificité de l'oeuvre de littérature de jeunesse



choisie (la trame du récit, les personnages, les situations, les enjeux, les valeurs, etc.) et à en discuter l'interprétation.

Passer d'un récit (conte, nouvelle ou roman) à des formes d'expression qui relèvent du discours direct, contraint le lecteur à saisir et transposer des structures narratives, des modalités d'énonciation, un traitement de l'espace et du temps, des noms et substituts, une ponctuation, etc. et facilite la compréhension du texte. Bref, cette transposition permet aux lecteurs de se construire des compétences à la fois linguistiques et littéraires.

Cette transposition nécessite que les lecteurs/acteurs anticipent, fassent des inférences, vérifient des hypothèses, identifient et combinent des indices, choisissent des éléments significatifs, etc. Bref qu'ils se construisent des compétences stratégiques et les affinent sans cesse.

Ce type de transposition est une pratique au cours de laquelle les enfants se trouvent être (individuellement et collectivement) à la fois et tour à tour *lecteurs, acteurs et spectateurs critiques*. Il active les interactions, les conflits cognitifs et rend plus riches et approfondis les débats interprétatifs.

La comparaison entre les deux types de situation (récit écrit / jeu dramatique) facilite la prise de conscience métacognitive des compétences mises en œuvre et de leur rôle constitutif de l'acte de lecture. En ce sens, des activités de récapitulation métacognitive, dirigées par l'enseignant(e), sont nécessaires pour aider les enfants à passer de l'utilisation de compétences mises en jeu intuitivement à l'élaboration d'outils explicites.

MAIS

La dramatisation de récits de fiction n'est pas une simple recette, elle ne trouve sa force et son efficacité que si elle s'inclut dans une démarche d'ensemble du type de celle que nous mettons en pratique.

Elle ne trouve son efficacité maximale que si elle est pratiquée régulièrement, avec des textes très divers, et si elle est à la fois familière et objet de plaisir pour les enfants.

La dramatisation est un moyen d'affiner la compréhension des textes, en particulier des récits de fiction, et de stimuler la construction de compétences de lecteur. Ce n'est pas un but en soi. Elle prend place dans un éventail plus large d'interactions possibles avec des textes littéraires.



La pratique de la transposition dramatique doit être maniée avec précaution (Voir discussion plus haut) et une attention particulière doit être accordée au choix des textes dont on propose la transformation.

Il y a d'autres formes de transformation de récits de fiction qui peuvent être proposées aux enfants selon des modalités analogues à celles de la dramatisation : mime ou BD par exemple.

La dynamique engendrée dans l'école par cette recherche-action

Il serait dommage de la passer sous silence.

La présence de tous les membres de l'équipe à des séances de travail qui consistent successivement, en la préparation, la mise en œuvre et l'observation dans les classes, puis l'évaluation collective des séquences de travail réalisées avec les enfants, nous a permis à la fois d'analyser comment fonctionne la dramatisation, ce qui s'y joue et la manière dont ça se joue et de construire peu à peu une démarche d'ensemble qui nous sert d'outil.

Ce type de fonctionnement de l'équipe a été le stimulateur d'un certain nombre de ruptures. Ruptures dans notre pratique d'enseignants : le fait d'ouvrir sa classe au regard d'autrui. Ruptures dans les conceptions de l'apprentissage/enseignement de la lecture, de la littérature. Rupture avec la conception du maître détenteur de « la » juste interprétation, du « savoir » à faire « acquérir », du « ce que l'auteur a voulu dire ». Rupture dans la place laissée par le maître aux élèves, pour leur permettre dans un premier temps de « se débrouiller », puis les aider à dépasser les obstacles, grâce aux interactions avec leurs pairs et à la réflexion métacognitive commune qui conduisent aux apprentissages.

Rupture également qui permet à chaque membre de l'équipe de se sentir à sa place, quel que soit son statut et ses compétences. La construction d'une pensée élaborée collectivement au fil de ces années dans le respect, l'écoute de l'autre, a fait avancer chacun au-delà de l'objet de la recherche.

En formation initiale, et continue où la plupart d'entre nous intervenons, le travail réalisé peut être exploité à plusieurs niveaux. L'observation fine de l'activité réelle des élèves, pris à la fois dans leur singularité et dans leur créativité de groupes, permet la construction de savoirs et de gestes professionnels adaptés. La réflexion menée par notre équipe de recherche peut donner un éclairage didactique sur le champ disciplinaire enseigné

Avec un peu de recul maintenant, on peut penser que la forme même de cette recherche, avec son exigence propre et le travail d'équipe qui s'y est effectué est plutôt atypique dans la vie d'une



école. C'est pourtant cet « atypisme » dans la conception et la réalisation du travail qui fait que la recherche s'est poursuivie, que nous avons pu présenter ensemble, et ainsi « socialiser », le fruit de notre travail au Colloque d'Aix d'abord, et maintenant aux Rencontres de Montpellier.



Annexes

ATELIER CE2. LE TEXTE :

Histoire du chien qui se cherchait un compagnon.

Conte finnois

Il y a de cela bien, bien longtemps, si longtemps que j'ai oublié quand, le chien vivait seul dans les bois et non dans les maisons comme maintenant.

Un beau jour, il en eut assez de vivre ainsi et pour s'ennuyer moins, se mit à la recherche d'un compagnon.

Il se promena longtemps sans rencontrer personne ; et voilà que tout à coup, entre deux arbres, il aperçut un lièvre qui fuyait.

– Hé ! petit lièvre, cria le chien. Ne te sauve pas et écoute-moi ! Ne veux-tu pas que nous vivions ensemble ? Ce serait bien plus amusant...

– Ma foi, dit le lièvre, pourquoi pas ? Essayons !

Ils choisissent un joli petit coin dans la forêt et s'y installent. La nuit venue, ils se couchent. Le petit lièvre s'endort tout de suite, mais le chien reste éveillé ; il y a des feuilles qui tombent, des branches qui craquent, des oiseaux de nuit qui passent... et chaque fois il aboie.

Le petit lièvre ne peut pas dormir. Il se fâche et dit au chien :

– Cesseras-tu d'aboyer, à la fin ? Si jamais le loup t'entendait il viendrait nous dévorer tous les deux...

Le chien cesse d'aboyer et réfléchit :

– Il n'est pas fameux, mon compagnon... Il est peureux... Le loup vaudrait peut-être mieux, puisqu'il fait peur au lièvre...

Et le chien, laissant là le petit lièvre, s'en alla à la recherche du loup. Il le chercha longtemps et, tout à coup, il l'aperçut qui sortait d'un taillis.

– Hé ! Loup gris, museau pointu ! cria le chien. Ecoute-moi. Ne veux-tu pas que nous vivions ensemble ? Ce serait bien plus amusant...

– Ma fol, dit le loup, pourquoi pas ? Essayons !

Le soir venu, ils s'installent pour dormir. Mais au beau milieu de la nuit, le chien, réveillé par un bruit, se met à aboyer. Effrayé, le loup se réveille à son tour :

– T'ais-toi donc, dit-il au chien. Si jamais l'ours t'entendait, il nous dévorerait tous les deux...

– Ça, pense le chien, il n'est pas beaucoup plus courageux que le lièvre... Il a peur de l'ours qui est certainement plus fort que lui !

Et le chien, laissant là le loup, s'en alla à la recherche de l'ours.



Il le chercha longtemps, parmi les arbres, les taillis, les rochers. Et voici que soudain, il se trouva nez à nez avec lui. C'était un gros ours brun et qui n'avait pas l'air commode.

– Hé ! Ours brun, ours griffu ! Écoute-moi ! Ne veux-tu pas que nous vivions ensemble ? Ce serait bien plus amusant...

– Ma foi, pourquoi pas ? grommela l'ours. Essayons !

Ils se promènent toute la journée et, le soir venu, ils se couchent. A peine l'ours est-il endormi que le chien se met à aboyer. Réveillé en sursaut, l'ours tremble de frayeur. Mais tais-toi donc, dit-il, furieux, au chien. Si jamais l'homme t'entendait, il viendrait nous tuer...

– Eh bien, pense le chien, celui-là ne vaut pas mieux que les autres... Il a peur de l'homme...

Et plantant là l'ours qui s'était rendormi, il partit à la recherche de l'homme.

Mais il eut beau chercher dans la forêt entière, il n'en trouva pas. Il sortit alors sur la lisière et s'assit pour se reposer.

Et il vit un homme qui s'avançait vers lui, un bûcheron qui s'en venait couper du bois. Quand le bûcheron fut tout près, le chien parla :

– Ecoute-moi, Homme, toi qui fais peur à l'ours, qui fait peur au loup, qui fait peur au lièvre... Ne veux-tu pas me prendre comme compagnon ?

– Et pourquoi pas ? dit l'homme. Viens avec moi, nous verrons...

Et l'homme emmena le chien dans sa maison. Le soir, l'homme se coucha et s'endormit. Au milieu de la nuit, le chien se mit à aboyer. L'homme ne bougea pas, le chien aboya plus fort. Alors l'homme se réveilla et lui cria :

– Hé ! brave chien ! Mange si tu as faim, bois si tu as soif, mais laisse-moi dormir tranquille, s'il te plaît !

– Il n'a donc peur de rien, pensa le chien qui se tut.

Il mangea, il but et s'endormit à son tour.

Et, depuis ce temps-là, le chien est resté le compagnon de l'homme.

Extrait de Natha CAPUTO, *Contes des quatre vents*. Ed. Nathan



ATELIER CE2. Transcription de débat interprétatif

Rappel des étapes précédentes (voir Démarche générale) :

- Les enfants ont émis des hypothèses à partir du titre.
- Ils ont lu silencieusement le texte.
- Ils ont mis en commun brièvement leurs impressions et ce qu'ils avaient compris de la trame de l'histoire.
- La M. a organisé le travail des groupes pour la réalisation d'une première transposition dramatique.
- L'extrait ci-dessous retranscrit le débat interprétatif qui suit la présentation du jeu dramatique du premier groupe, le Groupe A.

M : Alors les « spectateurs » (les enfants des autres groupes) ! Vous avez la parole pour donner toutes vos impressions.

E : Moi, je trouvais que c'était bien.

E : Ça m'a plu

Es : Moi aussi

M : Pourquoi ?

E : Moi, je trouve qu'ils ont bien choisi leurs paroles.

E : Ils ont bien joué.

M : Est-ce que vous pouvez être plus précis ? Vous vous souvenez de notre règle du jeu, « être le plus fidèle possible au texte » : est-ce que vous trouvez qu'ils ont bien représenté

le texte ? Pour vous aider, que chacun reprenne son texte.

Les élèves vont chercher leur texte et se rassoient par terre.

M : Par rapport au texte que vous avez sous les yeux, et aussi par rapport à ce que vous avez vous-mêmes préparé dans les autres groupes, qu'est-ce que vous pensez de la représentation du Groupe A qu'on vient de voir ? Qu'est-ce qui est pareil et qu'est-ce qui est différent, entre ce qui est écrit et ce qui a été joué ?

Les élèves relisent le texte.

E : Y a bien tous les personnages

M : Quels personnages ?

E : Ben y a le chien et puis le lièvre, le loup, l'ours...

E : Et puis l'homme...

E : Et puis le narrateur...

M : On reviendra sur le narrateur, on verra s'il y en a eu un dans tous les groupes...

E : Et puis y a des choses supprimées.



M : Lesquelles ? Par exemple, qu'est-ce qu'il serait intéressant de remettre dans le jeu des autres groupes ?

E : Ma foi.

La maîtresse écrit « Ma foi » au tableau.

M : Qui est-ce qui dit « Ma foi » ?

E : Tous les animaux !

M : Tous ?

E : Le lièvre, le loup, l'ours.

E : Pas le chien

M : Pourquoi est-ce que ça vous paraît intéressant que le lièvre, puis le loup, puis l'ours disent « Ma foi » ?

E : Chacun se dit qu'il veut bien essayer mais que c'est pas sûr qu'ils restent ensemble toute leur vie.

M : Est-ce que l'homme dit « Ma foi » ?

E : Non, il dit « Et pourquoi pas ? »

E : Oui mais... après, ça devient trop compliqué si on cherche tous les petits détails.

M : Est-ce que ces petits détails, on les retrouve une fois ou plusieurs fois ?

E : Plusieurs fois

M : Et pourquoi donc ?

E : Parce que c'est toujours la même chose qui se passe. Y se rencontrent et puis ça marche pas. Y a qu'avec l'homme que ça marche...

E : Mais aussi, c'est pas pareil avec l'homme... ils ont dit que, « et il vit un homme, un homme qui était un bûcheron et qui s'avancait vers lui. » En fait, c'est (l'élève lit le passage du texte à haute voix), « Et il vit un homme qui s'avancait vers lui, un bûcheron qui s'en venait couper du bois. » mais il ne venait pas vers lui parce qu'il avait vu le chien.

E : Alors que ...on pensait que c'était parce qu'il voulait voir le chien, mais, en fait, c'est parce qu'il coupait le bois, en direction du chien. Mais il n'avait pas vu que c'était le chien.

M : Et les autres animaux, comment rencontrent-ils le chien ?

Les élèves lisent.

M : Regardez comment le lièvre, le loup, l'ours rencontrent le chien.

Elève : C'est le chien qui dit : « Hé ! Lièvre ! ; Hé ! Loup ! ; Hé ! Ours ! », et ... (l'élève cherche les mots).

M : Oui, il les interpelle. Et pour l'homme, ce n'est pas la même chose ?

E : Non, parce que le chien, il sait pas qu'il y a un homme qui vient; et c'est juste pour se reposer qu'il est là.

E : Mais ça dit « quand le bûcheron fut tout près, le chien parla »

E : Il a pas besoin de crier, comme pour les autres

M : En effet, très bonne remarque.



E : Mais, moi, je trouve ... C'est plutôt une question ... Est-ce que le narrateur il pense ce que le chien pense ?

E : Ah ! Ça oui !

M : Tu veux répondre, G... ?

E : Ah ! Ben oui ! C'est pas pareil, parce que si c'est le chien qui prend la place du narrateur ou si c'est dans sa tête ce que dit le narrateur ou si c'est le narrateur...

M : F..., développe davantage ton idée.

E : C'est parce que nous, dans notre groupe, on avait dit que c'était le chien qui disait ses pensées, mais en chuchotant. Nous, on avait fait comme ça.

M : Oui, est-ce que le narrateur doit dire les pensées du chien ou est-ce qu'il serait possible qu'on fasse parler le chien, que ce soit le chien qui dise ses pensées ?

E : Moi, je pense que c'est le narrateur qui parle le plus, puisque c'est lui qui raconte un peu l'histoire. Bah, c'est bien. Mais, par contre, le chien il n'a presque plus rien à dire...

E : Mais c'est pas parce que le narrateur dit tout ! Le chien, il parle et il peut aussi dire ses pensées... Il n'y a pas que le narrateur !

M : A quoi voit-on que c'est le chien qui parle ? Et quand est-ce que l'on sait que le chien pense ?

E : Il aboie

M : Alors le chien, on va le faire aboyer tout le temps ? Imaginez qu'il n'y ait pas de narrateur...qu'est-ce qui se passerait ?

E : Ya qu'à regarder quand y a des tirets.

E : Mais c'est les mêmes tirets quand le chien parle et quand le chien pense !

(La cloche sonne)

M : C'est l'heure maintenant ... On reprendra tout à l'heure.

Étapes suivantes :

- Relecture du conte par chaque groupe sur le texte dans le but d'affiner son jeu dramatique
- Représentation par les groupes autres que le Groupe A
- Nouveau débat interprétatif permettant de mettre en mots ce qui, au début, n'était que des impressions : la peur, l'amitié, les relations privilégiées entre le chien et l'homme, etc
- Réflexion métacognitive sur des aspects dégagés du conte et transformés en **outils** (tableaux, schéma) en vue de la production écrite qui suivra :
 - . la superstructure de ce conte à répétition
 - . sa dynamique reposant sur la peur et sa fin heureuse
- Production individuelle d'un conte analogue « à la manière » de celui-ci.

(Classe d'Evelyne Chanquès)



ATELIER CE2 : ÉCRIRE « A LA MANIERE DE... ». Classe d'Evelyne Chanquès

Contes produits (en classe) par des élèves de niveaux divers à la suite des trois séances sur « L'histoire du chien qui se cherchait un compagnon ».

Note : Ici, seul un « toilettage » orthographique a été fait par la maîtresse pour faciliter votre lecture de ces documents.

Car naturellement, il reste à retravailler la mise en page par paragraphes, la cohérence dans le système des temps, à préciser la ponctuation, à continuer à structurer l'orthographe, etc. Mais c'est un travail normal pour le Cycle III qui démarre ».

Nina, 8ans

Il était une fois, un chien qui, un beau jour fit un cauchemar. Soudain, il eut l'idée de raconter son cauchemar à quelqu'un, il alla à la recherche du sanglier, il lui raconta en lui demandant de le dire à personne mais quand la nuit fut venue il alla le raconter à tous ses amis alors il alla voir l'ours et lui demanda de ne pas le dire mais l'ours le dit à tous ses amis, alors le chien alla le dire au loup mais il le dit aussi à tout le monde et il eut l'idée de le dire à l'homme qui lui ne le dit à personne et c'est comme ça que le chien est même l'ami de l'homme.

Arthur, 8 ans (Sans titre)

Il était une fois un loup qui allait à l'école ; mais qui n'avait pas de copain.

Un beau jour, il alla à l'école et demanda : « Qui veut jouer au loup perché ? ». Un grand loup lui dit : « Moi ! ». Alors il joue jusqu'au jour où il en a assez parce qu'il se faisait toujours toucher. Alors, il s'ennuya à nouveau.

Le lendemain, il demanda : « Qui veut jouer à cache-cache ? ». Un petit loup lui dit : « Moi ! » mais le petit n'aimait plus le jeu parce qu'il n'y avait pas de cachette.

Le lendemain, il amena des billes à l'école et demanda : « Qui veut jouer aux billes ? » Un moyen, comme lui, dit : « Moi » et ils se sont amusés toute la journée et il eut un copain.

Manon, 8 ans. La chèvre qui voulait un amoureux.

Il était une fois, une chèvre qui voulait un amoureux. Elle se disait qu'elle était bien belle. Mais ses parents lui répétaient toujours : « ma petite chèvre, tu es trop jeune ».

Mais un beau jour, la chèvre s'enfuit de sa maison pour aller chercher un amoureux. Elle ne savait pas où aller, mais finalement, elle alla dans la forêt où elle chercha longtemps.

Mais voilà que tout à coup, un coq passant, la chèvre s'approche et dit : « Coq, ne veux-tu pas être mon amoureux ? ». Le coq lui répond : « non, un, je suis trop vieux ; deux, je suis marié ; trois, tu n'es pas une poule ».

Alors la chèvre partit ; puis elle alla chez le loup qui lui dit : « je ne veux pas trop parce que tu es une chèvre, je suis un loup et puis, un, je suis marié, deux, tu n'es pas une louve. »



Alors la chèvre partit, l'air triste, puis elle alla chez le castor. Elle dit en bafouillant : « M... monsieur castor, me voulez-vous comme amoureuse ? » Le castor lui répond : « Pardon ? Non mais, vous êtes folle ! Non, je ne veux pas pour une simple raison : je ne vous aime pas. Partez maintenant ! »

Puis elle partit le cœur gros. Elle s'assit sur un rocher, mais tout à coup, un ours vient la consoler et dit : « Je cherche une amoureuse, ne voudrais-tu pas être la mienne ? » La chèvre regarda l'ours et dit : « Oui ! oui ! je veux ».

Alors ils se marièrent et eurent beaucoup d'enfants.

Lola, 8 ans Le lapin qui voulait les oreilles courtes et la queue courte.

Il y a de cela bien, bien longtemps, quand le lapin avait une très grande queue avec de très longues oreilles.

Un beau jour, il en eut assez de vivre ainsi.

Il se promena longtemps et voilà que tout à coup, il vit un gros lion, qui gardait ses lionceaux. Il lui cria : « Hé ! Gros lion, veux-tu m'arracher ma queue et mes oreilles ? En échange, je garderai tes lionceaux

Pourquoi pas ? Essayons !

On commence ? demanda le lapin, tout content.

D'accord », dit le lion.

Et il commença à tirer. Effrayé, le lapin dit : « Tu es fou ? Tu vas me tuer ! Je pars à la recherche de quelqu'un d'autre. » Et le lapin, tout fâché, partit.

Il chercha longtemps. Tout à coup, il vit un crocodile qui gardait ses œufs. Il lui cria : « Hé ! Crocodile ! Veux-tu m'arracher ma queue et mes oreilles ? En échange, je garderai tes œufs.

Pourquoi pas ? Essayons

On commence ? dit le lapin tout heureux.

D'accord ».

Et le crocodile le mord. Effrayé, le lapin cria : « Arrête ! T'as envie de me tuer ou quoi ! » Le lapin partit, fâché, très fâché.

Soudain, il vit un homme vétérinaire et lui dit : « Homme ! Fais quelque chose, j'ai envie de couper mes oreilles et ma queue, mais le lion et le crocodile ne peuvent rien ». L'homme endormit le lapin et lui coupa les oreilles et la queue.

Et c'est comme ça que le lapin est moins sauvage que le lièvre.

Ah ! J'allais oublier : et c'est comme ça que les lapins ont la queue et les oreilles plus courtes que les lièvres.



ATELIER CM2. LE TEXTE :

Impressions de voyage, Gérard Klein

Nous savons qu'au dehors, c'est la nuit et le froid.

Mais nous n'en sommes pas sûrs. Car il n'y a nulle part de fenêtre ombragée de dentelle, ni l'œil tournant d'un périscope, ni même une étroite et longue fente dans une palissade où pousser au-dehors son regard, comme un doigt invisible et curieux. Et nous filons presque aussi vite que la lumière, mais nous n'en savons rien. Nous attendons, immobiles, dans la lumière jaune et ferme de l'électricité, sertis dans notre monture d'acier, au sein de l'obscurité et du mouvement de l'espace.

- Nous montons, dis-je, nous montons au ciel.

Ils me regardent et sourient.

- Sûr. Et nous serons les premiers à en revenir. Et à raconter.

Raconter le voyage. Nous faisons le plus grand voyage jamais rêvé par les hommes. Nous filons vers les étoiles.

Fracas de casseroles heurtées. Un météore.

Ils se sont levés à demi. puis leurs mains se sont décontractées et ils ont souri. Vont-ils sourire ainsi pendant les semaines, les mois et les années du plus grand de tous les voyages ? (...)

* Tiré de « *Dans la comète et autres récits du cosmos* ». Gallimard. Coll. Folio Junior Science-Fiction.



ATELIER CM2 – Transcription d'extraits de débats interprétatifs :

Deux groupes ont présenté le texte mis en scène. La classe entière est réunie pour échanger sur les deux représentations dont les enfants ont été acteurs ou spectateurs. Voici trois extraits de la confrontation.

EXTRAIT n° 1 (La fusée est-elle détruite ?)*

M : Maintenant pendant un petit moment, on va parler de qu'on a vu. On va entendre les spectateurs, et donc on va essayer de voir ce que l'on a compris, ce que l'on a vu dans le but de faire une représentation encore meilleure tout à l'heure. D'après ce que vous avez vu là – la 1^{ère} et la 2^{ème} représentation- est-ce que cela rend bien compte du texte, est-ce que c'est en cohérence, conforme au texte ?

E : Quand il y avait un météore, ça détruisait pas la fusée, ça faisait juste une secousse et...

E : Non

M : Attends, attends. Camille ?

E : Moi, je dirais plus que la fusée aurait pu se détruire, qu'ils seraient morts. Parce que « *ils ont souri et leurs mains se sont décontractées* » Normalement ce serait une fusée, donc, dans l'espace, ce serait plutôt qu'ils soient morts avec le météore. Donc il faudrait que la fusée s'écroule un peu. *Ils ont souri et leurs mains se sont détendues*, ça veut plutôt dire qu'ils sont morts. Parce que, bon ben, être dans l'espace comme ça sans rien. Voilà...

M : Le fait de se décontracter les mains et de sourire, ça veut dire que c'est fini pour eux ? Qu'est-ce que tu en penses Julia ?

E : Moi, je pense que la météore, la météorite en plus il l'a pas touchée, il l'a heurtée. Donc heurter, c'est pas toucher complètement. Et puis, ils disent « *casseroles heurtées* » Y'a pas « la fusée est explosée » ! A la rigueur cela pourrait faire que nous, on est secoués. Mais pas que la fusée tombe complètement.

M : Donc ça veut dire que...soit la fusée a été heurtée, soit la fusée se casse. Et donc, soit comme dit Camille, les gens sont morts dans la fusée, soit d'après toi, ils ont juste été secoués.

E : Oui, mais on pouvait pas faire une secousse. On savait pas. Avec les cabanes² on pouvait pas vraiment montrer (*inaudible*) tomber tous entre nous.

E : C'est que moi je suis pas tout à fait d'accord avec Julia parce que quand on lit un texte on peut un peu imaginer : comme la cabane, on l'a un peu imaginée

M : Bon alors qu'est-ce que vous avez imaginé ? La fusée s'est écroulée pour vous ?

E : Eh ben on a imaginé que la météorite était tellement plus grande que la fusée, que en heurtant la fusée, ça (*inaudible*)

E : Nous, on avait parlé et on s'était dit que ça avait heurté... ça avait heurté la fusée et qu'il y avait eu les *bruits de casseroles* et ensuite ils étaient crispés et puis, ensuite, ils se décontractent et ils

^{2*} NB : Les sous-titres entre parenthèses ont été ajoutés pour la commodité de repérage des participants à l'atelier. En aucun cas ils ne correspondent à des questions posées aux élèves par l'enseignante.

Il s'agit en fait des « fusées » que les enfants ont construites avec des tapis de gymnastique.



sourient et ensuite il y en a qui se demandent si ils vont sourire *pendant des semaines, des mois et des années* qui restent du grand voyage.

M : Donc qu'est ce que tu suggèrerais aux groupes ?

E : Qu'ils sont pas morts. Il y a eu juste une secousse et qu'il y a eu des bruits de casseroles. Et puis qu'après ils se décontractent et ils sourient

M : D'accord... Donc vous avez entendu là, les groupes A et B, la proposition de Léa ? (...)

EXTRAIT N°2 (Fusée ou soucoupe volante ?)*

E : Moi je dirais que c'est une fusée pas une soucoupe volante parce qu'ils disent

que c'est « *le premier grand voyage de l'homme* », quelque chose comme ça, que c'est le premier grand voyage de l'homme dans les étoiles alors il parle de l'homme de l'humain.

E : Et alors ?

E : Alors ça peut très bien être... (*Plusieurs voix se superposent*)

M : Alors fusée / soucoupe volante ? Lauren ?

E : J'suis plutôt d'accord avec Jennifer. C'est plutôt une fusée parce que dans une soucoupe volante – enfin celles qu'on a vues-, c'est – enfin dans les films et les dessins animés-, c'est, il y a une paroi en verre comme ça. Et donc, on verrait qu'il fait nuit, (*inaudible*) qu'il y aurait une fissure de jour enfin... On verrait parce là il disent « *car il n'y a nulle part de fenêtre ombragée de dentelle et ni (inaudible)* » voilà donc, il me semble que dans une fusée, on voit moins que dans une soucoupe volante.

M : Alors bon... Oui Cassie ?

E : En tout cas, moi, pour moi, c'est ni une soucoupe ni une fusée parce que les fusées que j'ai vues, à la télé, il y a des fenêtres rondes où on peut voir. (...)

EXTRAIT N°3 (Combien de personnages ?)*

M : Donc on ne peut pas savoir, par rapport au texte, exactement combien il y a de personnes. Mais est-ce qu'on sait s'il y en a un ou s'il y en a plusieurs, par rapport au texte ? Abdellaq ?

E : Plusieurs

M : Plusieurs. A quoi tu le vois qu'il y a plusieurs personnes ?

E : Parce qu'ils se bousculent, ça veut dire qu'il y en a plusieurs.

M : D'accord, donc les personnages qui sont dans le vaisseau à partir du moment où il y a eu la collision, se bousculent.

E : Déjà il met « *nous montons, ils se sont levés, nous serons* » il met au pluriel à chaque fois.

M : « *Nous montons, nous serons les premiers, nous faisons* » c'est le pluriel « *Ils se sont levés* » c'est au pluriel d'accord.

E : Trois personnes minimum puisqu'il y a « *nous montons, nous montons au ciel* » c'est déjà au moins deux. Après il y a « nous », ça peut être moi et quelqu'un d'autre, déjà c'est obligé sinon on mettrait pas nous. Après il y a écrit « *ils me regardent et ils sourient* » donc il y a au moins trois personnes. Donc y'a « moi » et les deux autres qui sourient.



E : Y'en a plusieurs encore.

E : C'est le minimum

M : Au moins trois. Et Laurie ?

E : Je ne suis pas d'accord pour les hommes. Ils disent « *nous faisons le plus grand voyage jamais rêvé par les hommes* » Les hommes qui sont sur terre. Et eux, c'est quelques uns et ils sont dans l'espace.

M : Voilà. (...)

La suite :

En fait, toutes ces discussions renvoient à l'ambiguïté, à l'effet de suspense voulus par l'auteur. Il faut lire la suite de la nouvelle pour avoir des réponses à ces questions. Ce « non-précisé » voulu par l'auteur sera analysé avec les enfants. Et, a contrario, ils produiront ensuite des textes où tout est dit, dès la situation initiale, où le texte devient purement descriptif et explicatif, sans impliquer le lecteur, et pourrait effectivement se terminer là..

(Classe de Françoise ROLLAND)