



ÉVALUATION EXTERNE NON CERTIFICATIVE 2016

LECTURE ET PRODUCTION D'ÉCRIT

PISTES DIDACTIQUES

5^e ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

LIVRE
LECTEUR
HISTOIRE LIRE TEXTE
PLAISIR COMPRÉHENSION
DECHIFFRER INFÉRENCE
MOTS STYLE ROMAN ESSAI POÉSIE
CONTE AFFICHE NARRATION LIVRE
RECHERCHE PARCOURIR DÉCHIFFRER INFÉRENCE PARTAGE LITTÉRATURE BIBLIOTHÈQUE RÉSUMÉ COUVERTURE ÉCRITURE MOTS
ROMAN ESSAI POÉSIE NOUVELLE JOURNAL ARTICLE PRESSE LANGUE AUTEUR ÉCRIVAIN PERSONNAGE CONTE AFFICHE NARRATION
LECTEUR HISTOIRE LIRE TEXTE INFORMATION PLAISIR COMPRÉHENSION DÉCOUVERTE RECHERCHE PARCOURIR DÉCHIFFRER INFÉRENCE
PARTAGE LITTÉRATURE BIBLIOTHÈQUE RÉSUMÉ COUVERTURE ÉCRITURE MOTS STYLE ROMAN ESSAI POÉSIE NOUVELLE JOURNAL ARTICLE
CONTE AFFICHE NARRATION LIVRE LECTEUR HISTOIRE LIRE TEXTE INFORMATION PLAISIR COMPRÉHENSION DÉCOUVERTE RECHERCHE PARCOURIR
RECHERCHE PARCOURIR DÉCHIFFRER INFÉRENCE PARTAGE LITTÉRATURE BIBLIOTHÈQUE RÉSUMÉ COUVERTURE ÉCRITURE MOTS
PLAISIR COMPRÉHENSION ROMAN ESSAI POÉSIE NOUVELLE JOURNAL ARTICLE PRESSE LANGUE AUTEUR ÉCRIVAIN PERSONNAGE CONTE AFFICHE NARRATION
RÉSUMÉ COUVERTURE ÉCRITURE MOTS STYLE ROMAN ESSAI POÉSIE NOUVELLE JOURNAL ARTICLE PRESSE LANGUE AUTEUR ÉCRIVAIN PERSONNAGE
AFFICHE NARRATION LIVRE LECTEUR HISTOIRE LIRE TEXTE INFORMATION PLAISIR COMPRÉHENSION DÉCOUVERTE RECHERCHE PARCOURIR
RECHERCHE PARCOURIR DÉCHIFFRER INFÉRENCE PARTAGE LITTÉRATURE BIBLIOTHÈQUE RÉSUMÉ COUVERTURE ÉCRITURE MOTS
MOTS STYLE ROMAN ESSAI POÉSIE NOUVELLE JOURNAL ARTICLE PRESSE LANGUE AUTEUR ÉCRIVAIN PERSONNAGE CONTE AFFICHE NARRATION
AFFICHE NARRATION LIVRE LECTEUR HISTOIRE LIRE TEXTE INFORMATION PLAISIR COMPRÉHENSION DÉCOUVERTE RECHERCHE PARCOURIR
RECHERCHE PARCOURIR DÉCHIFFRER INFÉRENCE PARTAGE LITTÉRATURE BIBLIOTHÈQUE RÉSUMÉ COUVERTURE ÉCRITURE MOTS
BIBLIOTHÈQUE RÉSUMÉ COUVERTURE ÉCRITURE MOTS STYLE ROMAN ESSAI POÉSIE NOUVELLE JOURNAL ARTICLE PRESSE LANGUE AUTEUR ÉCRIVAIN PERSONNAGE
CONTE AFFICHE NARRATION LIVRE LECTEUR HISTOIRE LIRE TEXTE INFORMATION PLAISIR COMPRÉHENSION DÉCOUVERTE RECHERCHE PARCOURIR

DÉCOUVERTE RECHERCHE PARCOURIR DÉCHIFFRER INFÉRENCE PARTAGE LITTÉRATURE
 URE ÉCRITURE MOTS STYLE ROMAN ESSAI POÉSIE NOUVELLE JOURNAL ARTICLE PRESSE LANGUE AUTEUR ÉCR
 PERSONNAGE CONTE AFFICHE NARRATION LIVRE LECTEUR HISTOIRE LIRE TEXTE INFORMATION PLAISIR COMPRÉHEN
 RECHERCHE PARCOURIR DÉCHIFFRER INFÉRENCE PARTAGE LITTÉRATURE BIBLIOTHÈQUE RÉ
 COUVERTURE ÉCRITURE MOTS STYLE ROMAN ESSAI POÉSIE LANGUE AUTEUR ÉCR
 AFFICHE NARRATION LIVRE LECTEUR HISTOIRE **LIRE** TEXTE INFORMATION PL
 COMPRÉHENSION DÉCOUVERTE RECHERCHE PARCOURIR DÉCHIFFRER INFÉRENCE PARTAGE LITTÉRATURE BIBLIOTH
 RÉSUMÉ COUVERTURE ÉCRITURE MOTS STYLE ROMAN POÉSIE NOUVELLE JOURNAL ARTICLE PRESSE LAN
ÉCRIRE AUTEUR ÉCRIVAIN PERSONNAGE CONTE AFFICHE NARRATION LIVRE LECTEUR HISTOIRE LIRE TE
 INFORMATION PLAISIR COMPRÉHENSION DÉCOUVERTE RECHERCH
 PARCOURIR PARTAGE LITTÉRATURE

SOMMAIRE

INTRODUCTION	5
PRÉALABLE INDISPENSABLE : favoriser le questionnement de texte par les élèves	7
1. COMPRENDRE DES TEXTES À VISÉE PERSUASIVE	9
1.1. LES CONSTATS ISSUS DE L'ÉPREUVE	9
1.2. UN ÉCLAIRAGE THÉORIQUE	11
1.3. ACTIVITÉS	
ACTIVITÉ 1 - Le lion et la souris	14
ACTIVITÉ 2 - Le cerf-volant et le papillon	24
ACTIVITÉ 3 - Le prix de la fumée	30
ACTIVITÉ 4 - Le loup et l'agneau	41
ACTIVITÉ 5 - Jouons la fable !	43
1.4. LISTE D'OUVRAGES POUR TRAVAILLER LA VISÉE PERSUASIVE	47
2. MAITRISER DES SAVOIRS LANGAGIERS AU SERVICE DU LIRE-ÉCRIRE	49
2.1. LES CONSTATS ISSUS DE L'ÉPREUVE	49
2.2. UN ÉCLAIRAGE THÉORIQUE	51
2.3. ACTIVITÉS	
ACTIVITÉ 6 - Un monde de plus en plus violent ? Qu'en penser et que faire ?	54
ACTIVITÉ 7 - Le Petit Prince	65
3. COMPRENDRE DES TEXTES LONGS ET RÉSISTANTS	81
3.1. LES CONSTATS ISSUS DE L'ÉPREUVE	81
3.2. UN ÉCLAIRAGE THÉORIQUE	82
À propos des textes longs	82
À propos des textes résistants	85
Le point sur les stratégies de compréhension	86
3.3. ACTIVITÉ	
ACTIVITÉ 8 - L'étrange rapport du patrouilleur Flixx	89
3.2. LISTE D'OUVRAGES POUR TRAVAILLER DES TEXTES LONGS ET/OU RÉSISTANTS	96
BIBLIOGRAPHIE	97

Ce document de pistes didactiques a été élaboré par le groupe de travail chargé de la conception de l'évaluation externe de 5^e année primaire en lecture et production d'écrit :

Jean CASTIN, conseiller pédagogique ;

Françoise CRÉPIN, chercheuse au Service d'analyse des Systèmes et Pratiques d'enseignement de l'Université de Liège ;

Grégory DE JONGHE, enseignant ;

Arnault DELTOUR, inspecteur ;

Michel DELVENNE, conseiller pédagogique ;

Corinne DIERICKX, inspectrice ;

Micheline DISPY, inspectrice ;

Cécile FLAMMANG, enseignante ;

Rudy GRAINDORGE, conseiller pédagogique ;

Régine LEUNEN, conseillère pédagogique ;

Marie-Noëlle MEERSSEMAN, chargée de mission au Service général du Pilotage du Système éducatif ;

Christine MONIN, inspectrice ;

Stéphanie NÉLISSE, enseignante ;

Chantal ROMBAUT, enseignante ;

Olivier SAINT-AMAND, conseiller pédagogique ;

Iris VIENNE, attachée au Service général du Pilotage du Système éducatif.

Les différents documents relatifs à cette évaluation externe ont été rédigés selon les rectifications orthographiques de 1990 à l'exception des textes ou extraits de textes d'auteurs qui, eux, ont été retranscrits sans aucune modification.

INTRODUCTION

Ce document fait suite aux résultats de l'évaluation externe en lecture et production d'écrit administrée en octobre 2016 dans les classes de 5^e primaire. Cette évaluation avait une visée diagnostique et formative. Elle avait pour objectif d'établir un bilan précis de l'acquisition de certaines compétences et de déceler celles qui sont moins bien maîtrisées et qui devraient faire l'objet d'une attention particulière.

Quatre aspects au moins distinguaient l'épreuve de 2016 des épreuves précédentes :

- l'épreuve portait sur des écrits à visée persuasive ce qui implique des supports plus complexes dans leur structure qui présente presque toujours une thèse et des arguments ;
- une partie de l'épreuve visait à évaluer le niveau de compréhension d'un texte peu familier tant par son contenu que par le registre de discours (la fable « Le loup et l'agneau », écrite au XVII^e siècle) ;
- l'épreuve proposait également un texte long et résistant « L'étrange rapport du patrouilleur Flix » , qui présente par ailleurs la caractéristique de se situer résolument dans l'imaginaire tout en relatant des éléments issus de la réalité ;
- enfin, l'épreuve accordait une place un peu plus importante que précédemment à l'utilisation des savoirs langagiers au service de la compréhension de l'écrit.

C'est sur la base des constats détaillés dans le document *Résultats et commentaires*¹ que le présent recueil de pistes didactiques a été élaboré. Il s'adresse aux enseignants et aux élèves de 4^e, 5^e et 6^e années primaires. Y sont proposées des activités concrètes et des ressources didactiques dans les domaines précis qui ont été pointés comme posant problème à de nombreux élèves.

Les principales difficultés des élèves peuvent être synthétisées comme suit.

De nombreux élèves sont mis en difficulté face aux questions visant le traitement des unités lexicales. Rares sont ceux qui s'appuient sur le contexte et les informations contenues dans le texte pour répondre aux questions, pour attribuer le sens adéquat à certains termes et pour enrichir leur compréhension.

La compréhension des anaphoriques et plus largement la perception des facteurs de cohérence entre phrases et groupes de phrases posent également problème à de très nombreux élèves. Par exemple, moins d'un élève sur deux peut indiquer que dans la phrase « Le Loup l'emporte et puis **le** mange », le « **l'** » et le « **le** » remplacent l'agneau.

¹ Disponible sur Enseignement.be : <http://www.enseignement.be/index.php?page=25162&navi=2024>

Une proportion importante d'élèves ne retourne manifestement pas dans le texte pour y trouver des informations explicites, même quand un indice de localisation est fourni. Ceci est particulièrement vrai pour les élèves faibles lecteurs confrontés à un texte long.

Dans deux des trois textes de l'épreuve, l'auteur cherche à faire réfléchir le lecteur, à lui faire comprendre ce qu'il ne dévoile que partiellement. La posture nécessaire pour aborder ce type de texte, qui vise implicitement à persuader, semble peu familière aux élèves qui ont tendance à rester « à la surface du texte ».

Ces principaux constats conduisent à envisager des propositions d'actions dans plusieurs directions.

- Travailler la compréhension de **différents types de textes à visée persuasive** en passant par l'oral, la lecture et l'écriture.
- Améliorer la maîtrise des **savoirs langagiers au service du lire-écrire**. Effectivement, si la compréhension d'un texte ne peut évidemment être réduite à la connaissance des mots qui le composent, il est indéniable que l'élève qui comprend les mots, qui peut prendre en compte le contexte pour leur attribuer le sens adéquat, l'élève qui perçoit bien ce que les anaphoriques remplacent dans le texte sera mieux outillé pour affronter un texte résistant ou d'un genre littéraire moins familier pour lui.
- Enseigner des **stratégies de compréhension** de textes spécifiques aux **textes résistants et aux textes longs**.

Chaque thématique traitée dans ce recueil de pistes est présentée selon la structure suivante :

- un bref retour sur les principaux constats issus de l'épreuve, éclairés par une analyse des difficultés récurrentes des élèves. Ces commentaires établissent le lien entre les difficultés observées et les objectifs visés par les activités ;
- un bref éclairage théorique portant sur les différents concepts utilisés ;
- des propositions d'activités et des indications sur la (les) façon(s) de les exploiter en classe.

Enfin, on se doit de rappeler que les ressources proposées dans les pistes didactiques liées aux évaluations de 2010 et 2013 restent d'actualité². Même si elles sont dues en partie aux caractéristiques des textes utilisés, les difficultés actuelles des élèves ne sont pas fondamentalement différentes de celles constatées précédemment.

PRÉALABLE INDISPENSABLE : FAVORISER LE QUESTIONNEMENT DE TEXTE PAR LES ÉLÈVES

Considérer le questionnement de texte comme un outil pédagogique au service de l'apprentissage de la compréhension en lecture.

Il convient d'offrir aux apprenants des situations d'apprentissage motivantes qui devraient leur permettre de comprendre ceci : l'important n'est pas de répondre aux questions de l'enseignant, mais d'**apprendre à comprendre** et de **manifester sa compréhension** en effectuant diverses tâches.

Il s'agit...

- d'apprendre à comprendre des choses d'une importance capitale sur le monde, sur les autres, sur soi ;
- d'apprendre à comprendre une histoire imaginaire particulière et d'apprendre des choses sur l'art de raconter des histoires imaginaires ainsi que sur le plaisir de les lire, si on choisit de faire lire des récits fictionnels ;
- d'apprendre à comprendre des discours persuasifs, informatifs ou injonctifs et d'apprendre des choses sur les manières de penser et d'organiser ces types de discours ;
- d'apprendre des manières particulières d'écrire des discours fictionnels ou factuels.

Imposer un questionnaire écrit à faire compléter individuellement n'est pas la tâche la plus propice au développement des savoirs et des savoir-faire au service de la compréhension.

Au contraire, il s'agit de mettre en place un dispositif qui permet à chaque apprenant...

- de prendre connaissance de la tâche (via – par exemple - un tableau interactif (TBI) propice à un ajustement collectif d'énoncés),
- d'agir en solo, ou d'interagir en duo ou en équipe afin d'effectuer la tâche,
- de produire une réponse écrite au cahier de travail,
- de répondre aux sollicitations du maître qui le désigne « en connaissance de cause »,
- de participer aux échanges interactifs et au débat d'idées,
- de produire un écrit cernant les savoirs et les savoir-faire appris.

Les avantages d'une telle manière de faire sont les suivants :

1. Tous les élèves doivent être attentifs à la sollicitation car chacun d'eux peut être désigné pour répondre.
2. L'enseignant peut laisser le temps de la réflexion à tous avant de désigner quiconque, et cette possibilité n'est pas peu de chose étant donné l'empressement de beaucoup d'enfants à répondre sans réfléchir.
3. L'enseignant peut donner la parole à ceux qui, pour une raison ou pour une autre, ne la demandent pas et s'aviser ainsi, notamment, de difficultés de compréhension qui pourraient lui échapper autrement.
4. L'élève désigné pour répondre doit se faire entendre et comprendre de toute la classe. Il peut être le porte-parole de la réponse du groupe, ce qui peut rendre la tâche plus aisée pour un enfant peu sûr de lui.
5. Tous les élèves doivent être attentifs à la réponse fournie, car chacun d'eux peut être désigné pour marquer et pour justifier un (dés) accord.
6. La résolution des éventuels conflits sociocognitifs implique une relecture plus scrupuleuse dynamisée par la recherche d'une justification péremptoire.
7. Les « droits du texte », comme disent certains ne sont pas sacrifiés aux « droits de l'élève lecteur » et ces derniers ne le sont pas non plus aux « droits du lecteur maître ».

En procédant ainsi, on habitue les enfants à une pratique de l'oral interactif d'une importance capitale : ils apprennent à s'entre-écouter, à rechercher un accord et à fonder ce dernier sur le respect de l'écrit.

Mais, toute médaille a son revers : le revers de celle-ci, c'est le temps requis par la procédure, surtout au début de son installation. Mais ce n'est pas du temps gaspillé, car les compétences de prise de parole et d'écoute qui se développent dans ce genre d'interactions verbales pourront s'exercer en d'innombrables situations.

L'occasion est belle de constater que l'enseignement de la lecture mène à d'autres enseignements (ceux de la parole et de l'écoute, celui de l'écriture aussi) à condition d'en sortir... par **la porte de la manifestation de la compréhension**. Et de refuser d'emprunter exclusivement ou prioritairement celle qui s'ouvre en traçant des croix ou en noircissant des cases dans un Q.C.M. destiné à *vérifier* la compréhension.

1

COMPRENDRE DES TEXTES À VISÉE PERSUASIVE

Persuader, c'est « amener quelqu'un à croire, à penser, à vouloir, à faire quelque chose par une adhésion complète, sentimentale autant qu'intellectuelle.

Dictionnaire culturel en langue française Robert

1.1 | LES CONSTATS ISSUS DE L'ÉPREUVE

Dans deux des trois supports utilisés pour l'épreuve non certificative, l'intention de persuader est bien présente. Ces deux textes ont posé problème à de nombreux élèves.

Dans la fable *Le Loup et l'Agneau*, la visée persuasive se situe à deux niveaux.

D'une part, dans le dialogue entre le Loup et l'Agneau, chacun des personnages cherche à persuader l'autre : le Loup veut persuader l'Agneau qu'il a de bonnes raisons de le manger. En réfutant chacun de ses arguments, l'Agneau tente de persuader le Loup de ne pas le manger. La question ci-dessous est réussie par 55 % des élèves. Faute d'avoir saisi cette dimension persuasive, il est à craindre que le dialogue entre le Loup et l'Agneau et la compréhension de la situation décrite dans la fable demeurent hors de portée d'entendement de la moitié des élèves.

QUESTION

11

COCHE la proposition correcte.

a. Le Loup veut persuader l'Agneau...

- que le Loup a de bonnes raisons de manger l'Agneau.
- que l'Agneau n'est pas coupable de ce dont le Loup l'accuse.
- que le Loup n'a aucune bonne raison de manger l'Agneau.
- que l'Agneau n'est pas bon à manger.

D'autre part, en énonçant d'emblée la morale de l'histoire « La raison du plus fort est toujours la meilleure », l'auteur cherche à faire réfléchir le lecteur sur l'injustice de la position dominante des puissants, des riches, de ceux qui utilisent la force... Les deux questions portant sur la compréhension de la morale de l'histoire, même formulées en QCM, sont très mal réussies (respectivement 34 % et 39 %).

Certes, la fable de La Fontaine présente des obstacles importants à la compréhension, mais nous rejoignons pleinement les spécialistes de la compréhension de l'écrit qui s'accordent à considérer que c'est dès l'entrée dans l'apprentissage de la lecture qu'il faut apprendre aux élèves à lire entre les lignes. Si l'on procède de façon séquentielle, en ne proposant d'abord que des textes « lisses », en leur apprenant à lire littéralement, puis seulement à faire des inférences simples et enfin apprendre à lire entre les lignes et interpréter au départ de textes « qui résistent », « on demande aux élèves un saut qualitatif que peu sont capables de franchir si rien n'a été entrepris avant » (TAUVERON, 2004, p. 56-70). Il est important que tous les jeunes lecteurs prennent conscience que le texte n'est pas une simple transposition du discours oral, où tout ou presque est explicite, mais que le texte donne à savoir plus que la somme de ses mots.

Les réponses des élèves aux questions portant sur le texte *L'étrange rapport du patrouilleur Flixx* montrent qu'ici non plus, tous n'ont pas saisi l'intention de l'auteur de faire réfléchir le lecteur sur une question environnementale et en particulier sur le comportement des humains par rapport à leur consommation de pétrole. Seuls, 32 % des élèves répondent correctement à la première question ci-dessous relative à l'intention de l'auteur. La plupart des élèves qui se sont trompés ont coché la première proposition « raconter la visite d'un extra-terrestre sur notre planète », montrant par là qu'ils restent « à la surface du récit ». À la deuxième question ci-dessous, les élèves devaient indiquer dans quel but Flixx est envoyé sur la Terre. Le taux de réussite moyen est de 35 % seulement. La plupart des élèves ont coché « Pour savoir d'où vient la plaque de métal gravée qu'il a trouvée », preuve supplémentaire que rares sont les élèves qui ont saisi le sens global du récit en lisant entre les lignes.

QUESTION 23

COCHE la proposition qui décrit le mieux l'intention de l'auteur.

- Raconter la visite d'un extra-terrestre sur notre planète.
- Sensibiliser le lecteur à une situation écologique dramatique.
- Expliquer comment sauver la planète.
- Montrer qu'il y a du pétrole sur Aldébaran.

QUESTION 28

b. Dans quel but Flixx est-il envoyé sur la Terre ?

COCHE le but donné dans le récit.

- Pour savoir d'où vient la plaque de métal gravée qu'il a trouvée.
- Pour mieux connaître la Terre et ses habitants.
- Pour prendre exemple sur les Terriens.
- Pour envahir la Terre.

Vu les faibles résultats et la complexité des textes, un **travail d'élaboration de sens**, comprenant notamment des échanges entre élèves à propos de leur compréhension respective, de leurs hypothèses explicatives, avec un guidage de l'enseignant semble plus que nécessaire pour la majorité des élèves. Ce travail serait de nature à les aider à développer des stratégies de compréhension plus efficaces. Ceci se justifierait d'autant plus que les études continuent à montrer avec une grande constance que la compréhension de textes est souvent évaluée, mais rarement enseignée et travaillée en classe.

Dans les pages qui suivent, plusieurs activités sont proposées pour aider les élèves à mieux appréhender la visée persuasive de différents textes et à enrichir leur compréhension en dépassant le niveau littéral du texte. Il faut apprendre aux élèves à **se questionner** à propos des textes et non simplement **être questionnés**.

1.2 | UN ÉCLAIRAGE THÉORIQUE : DU DISCOURS À VISÉE PERSUASIVE

1.2.1 | POURQUOI « DISCOURS » ET NON « TEXTE » ?

Discours et **texte** sont deux termes qui renvoient aux mêmes énoncés composés de plusieurs phrases formant un tout compréhensible.

Si on ne traite que les énoncés, sans tenir compte des variables de la situation de communication, on parle d'un **texte**.

Si on considère les énoncés en posant les questions suivantes : Qui s'adresse à qui ? Quand et où ? Pour quelle raison ? Dans quel but ? On parle alors d'un **discours**. Choisir **discours** et non **texte**, c'est mettre en évidence ce qui fonde la discipline *français* : les conditions de réussite de l'**acte de communication**.

1.2.2 | UN ACTE DE COMMUNICATION

Chacun de nous utilise la langue pour produire ou comprendre un message et se trouve ainsi dans une **situation de communication**. Inscrit dans un espace et un temps, l'énonciateur (celui qui produit un énoncé³, oral ou écrit) entre en relation ou en interaction avec quelqu'un au moyen (des mots) de la langue. Benveniste⁴ (1974) parle d'énonciation, c'est-à-dire d'une mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation.

Les variables de la situation de communication

Une situation de communication est déterminée par des variables qui répondent aux questions Qui ? À qui ? Où ? et Quand ? Ces réponses devant faire état de caractéristiques des acteurs (Qui ? À qui ?) et des circonstances (Où ? Quand ?) sont susceptibles d'entraîner la réussite ou l'échec de l'acte de communication.

³ L'énoncé, c'est une phrase considérée compte tenu de sa situation d'énonciation.

⁴ Benveniste E. (1974) *Problème de linguistique générale 2*. Paris : Edition Gallimard.

1.2.3 | QUE NOUS DISENT LES SOCLES DE COMPÉTENCES ?

Orienter sa lecture en fonction de la situation de communication

Saisir l'intention dominante de l'auteur (...persuader...).

Élaborer des significations

Dégager la thèse et identifier quelques arguments (en construction).

Dégager l'organisation d'un texte

... en identifiant la structure argumentative (en construction).

Pourquoi ces savoirs et savoir-faire sont-ils en construction ?

Dans leurs interactions avec des adultes ou des pairs, les jeunes enfants saisissent la résistance d'autrui à ce qu'ils veulent lui faire **faire** et, par conséquent, ils réagissent afin d'amener l'autre à **faire** ce qu'ils désirent.

En revanche, le développement de la conscience de la divergence des pensées (divergence des représentations du monde et divergence des valeurs), ne se construit que progressivement. Cela repose sur la capacité de décentration et demande du temps (vers 10 ans). C'est bien plus tard encore, que les adolescents et les adultes (vers 16/18 ans... voire jamais...) admettent la possibilité que :

- dans l'ensemble des représentations du monde, il n'y a pas une **vérité**, la seule, la leur...
- dans l'ensemble des hiérarchies de valeurs, il n'y a pas seulement leur hiérarchie indiscutable et préférable à celles d'autrui.

1.2.4 | L'INTENTION DE PERSUADER

« **Persuader quelqu'un** » veut dire « amener cette personne à faire ou à penser quelque chose qu'elle n'était pas disposée à faire ou à penser ».

Par exemple : « J'ai persuadé papa de préparer de la mousse au chocolat comme dessert », « Papa a persuadé maman de regarder le match de... », « Le directeur a persuadé un élève d'étudier un peu plus chaque jour », « L'avocat a persuadé le jury de l'innocence de son client », etc...

Du verbal ou du non verbal

Que fait-on pour persuader quelqu'un qui ne pense pas ou qui n'agit pas comme on le souhaite ?

- Certains usent de leur force. C'est la loi de la jungle, c'est la loi du plus fort : « Si je suis plus puissant que toi, plus rapide que toi, plus solide que toi, je m'empare de toi, je t'écrase, tu disparais et moi je survis. »

Elle est terrible, la loi de la jungle ! Elle n'est pas acceptable dans un monde animé de valeurs démocratiques, de droits, et d'égalité.

- D'autres n'agressent pas... Bien au contraire. Ils s'adressent adroitement à l'autre et disent des choses susceptibles de faire changer d'avis l'interlocuteur. Ils « **reconnaissent l'autre comme un interlocuteur valable... sans hypocrisie et sans idées malsaines** ».

En agissant de la sorte, on agit avec respect envers l'autre. Et on lui donne l'occasion de réfléchir en toute liberté, dans un climat de sérénité propice au respect mutuel et à l'écoute de chacun.

Bien sûr, tous les actes de persuasion ne réussissent pas. Mais, en agissant avec respect et bienveillance, on peut espérer maintenir de bonnes relations avec l'interlocuteur.

- N'oublions pas que certains n'hésitent pas à manipuler... par intérêt (les publicités), par ruse, par méchanceté... Pensons aux flatteries du renard de La Fontaine. Dans ces cas, l'émetteur ne respecte pas le destinataire, il abuse de sa confiance en jouant de son ignorance.

Ce type d'intervention n'est pas acceptable, n'est pas en adéquation avec les valeurs défendues par notre école.

1.2.5 | LA STRUCTURE ARGUMENTATIVE

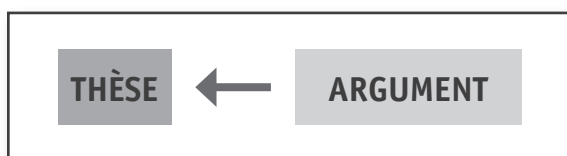
On tente de persuader quelqu'un de faire ou de penser quelque chose : c'est la **thèse**.

- Il n'y a pas de discours à visée persuasive sans thèse. Cela n'implique pas qu'elle soit toujours explicite, ni toujours énoncée d'entrée de jeu.
- Il n'y a pas non plus de discours à structure argumentative sans argument. L'argument, c'est ce qui est énoncé pour faire admettre la thèse.

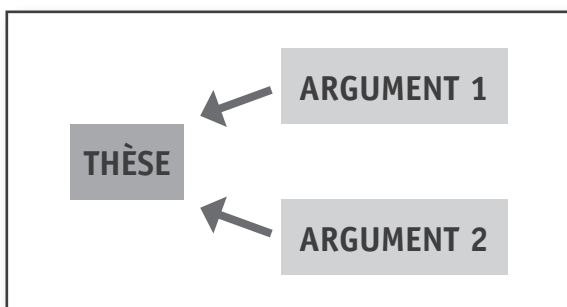
Il est souhaitable...

- d'envisager une situation de communication où quelqu'un tente de persuader quelqu'un ;
- d'attirer l'attention des élèves sur les moyens utilisés pour réaliser l'intention compte tenu des particularités de la situation : l'émetteur et son intention - le destinataire et ses caractéristiques - le temps et l'espace dans leurs contraintes et leurs atouts ;
- de les faire réfléchir sur le choix de ces moyens au vu du succès ou de l'insuccès (total ou partiel) de l'acte de persuasion.

L'argument dépend de la thèse et il sert à la faire admettre, ce qui peut se schématiser ainsi :



Plusieurs arguments peuvent concourir à faire admettre une même thèse :



1.2.6 | DES ARGUMENTS DE NATURES DIFFÉRENTES

Pour persuader, chacun peut user d'arguments de nature bien différente :

- certains n'hésitent pas à user de la force (impressionner l'autre, le menacer, lui faire violence) ;
- d'autres jouent sur les sentiments (« je serai sage » annonce Petit Pierre à Saint Nicolas) ;
- d'autres encore fondent en raison leurs arguments (au nom des valeurs, au nom de la science...) ;
- parfois, certains recourent à une ruse, « un argument mensonger » pour atteindre leur objectif. Dans ce dernier cas, il convient d'attirer l'attention des apprenants sur le fait que cela porte ou non préjudice à autrui ;
- d'autres encore usent de tous les moyens pour tendre au but : par exemple, réussir une action commerciale. Pensons aux publicités.

Les trois activités qui suivent sont présentées dans un ordre graduel. Les savoir-faire sollicités dans les premières sont souvent prérequis pour les suivantes. Il revient à l'enseignant de décider, en fonction de son contexte de travail, laquelle il choisira en premier lieu.

1.3 | ACTIVITÉS

1.3.1 | ACTIVITÉ 1 : LE LION ET LA SOURIS

1.3.1.1 | RAISONS DE CHOISIR CE RÉCIT COMME SUPPORT DES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

Le document *Résultats et commentaires* apporte un éclairage sur les difficultés importantes rencontrées par les élèves dans la compréhension d'une fable : *Le Loup et l'Agneau*.

Il est donc intéressant d'amener progressivement l'enfant dans le monde complexe des fables en l'aidant à surmonter une ou plusieurs de ces difficultés.

Avec *Le Lion et la Souris* d'Ésope, le choix s'est porté sur l'écriture en prose comme facilitateur pour une classe de 4^e année. L'élève pourra ainsi se familiariser avec les thèmes, les structures et le vocabulaire propres aux fables. L'étude de textes rédigés en vers sera envisagée plus tardivement.

Cette première difficulté levée, l'attention se portera sur les échanges entre les personnages, les élèves seront amenés à analyser leurs intentions et leurs positions. L'argumentation de la souris est-elle efficace ? Lui permet-elle d'arriver à ses fins ? Les choix du lion sont-ils dépendants de l'argumentation ou uniquement liés à ses sentiments, dans un espace-temps tout aussi important ?

1.3.1.2 | OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE SPÉCIFIQUES

Premier objectif

Prendre conscience que la persuasion se situe à deux niveaux et distinguer :

1. La situation de communication dans laquelle l'auteur tente de persuader le lecteur de suivre une leçon de vie (monde réel).
2. La situation de communication prenant place dans le monde de l'histoire où un personnage tente d'en persuader un autre (monde fictionnel).

Deuxième objectif

S'agissant de chacune de ces situations où quelqu'un tente de persuader quelqu'un, cerner l'argument ou les arguments et en évaluer la force de persuasion.

1.3.1.3 | CHOIX PÉDAGOGIQUES

Une approche socio-constructiviste favorisera l'argumentation au sein du groupe.

L'approche coopérative permettra également de mieux structurer le travail en équipe afin d'en améliorer l'efficacité, de promouvoir des interactions utiles pour les apprentissages et de mobiliser l'intelligence collective.

Ainsi, chaque membre a la responsabilité de ses apprentissages mais également celle d'aider ses partenaires à apprendre. La contribution de chacun à la tâche collective est nécessaire. Chaque élève apprend et est valorisé.

Le Lion et la Souris

(1/4)

Un jour qu'un lion se reposait tranquillement, une souris s'égara sous son nez. Cela réveilla le lion qui fut furieux qu'on osât le déranger. D'un coup de patte, il attrapa prestement la souris. Il était sur le point de la tuer quand une toute petite voix se fit entendre.

- Pardonnez-moi Majesté. Ne me tuez pas, je vous en prie. Si vous m'épargnez, je saurai m'en souvenir et tâcherai de vous rendre la pareille.

Amusé par l'idée qu'une souris pût lui sauver la vie, le roi des animaux la laissa partir en disant :

- Qu'est-ce qu'une minuscule souris comme toi pourrait faire pour un grand lion comme moi ? Va-t'en vite avant que je ne change d'avis...

- Merci... je saurai m'en souvenir.

Quelques temps plus tard, le lion fut pris dans un piège et un filet se rabattit sur la fosse où il était tombé. Il rugissait et se débattait en vain dans les cordes du filet. Son rugissement parvint jusqu'à la petite souris qui accourut auprès du lion.

- Bonjour Votre Majesté, dit-elle en s'inclinant.

- C'est toi ? Que peux-tu bien faire pour me secourir, moi le roi de la jungle, en si mauvaise position ?

La souris réfléchit et trouva comment faire.

- Vous avez ri lorsque je vous ai dit qu'à mon tour je vous porterais secours, mais voici cette heure venue.

Sans plus attendre, elle se mit à ronger les mailles du filet. Elle mit beaucoup de temps, mais tout à coup le filet s'ouvrit et le lion pût bondir hors du trou.

- Tu avais raison, mon amie la souris. En me moquant de ta petite taille, je n'avais pas vu que tes dents étaient si fortes. Merci...

Et le lion rugit et la souris poussa des cris aigus et leurs voix emplirent la forêt.

Aucune bonne action n'est vaine.

1.3.1.4 | DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

Le travail sera organisé en groupes hétérogènes de 3 à 4 élèves.

Afin de responsabiliser chaque élève au sein du groupe et chaque groupe restreint au sein du groupe classe, il est nécessaire de fixer des règles dès le début de l'activité.

À chaque étape, les élèves seront amenés à répondre individuellement au cahier de travail. Ils confronteront ensuite leurs réponses au sein du groupe restreint.

Après consensus, la réponse commune sera recopiée sur la bandelette reprenant la question. Un élève du groupe, différent pour chaque question, communiquera la proposition retenue à l'ensemble de la classe. Le tour de rôle est primordial, il permet d'assurer l'implication de tous.

Dans le même esprit, chaque groupe sera numéroté et interviendra à tour de rôle. Il convient de commencer par un groupe différent pour chaque question.

La confrontation des réponses des différents groupes favorisera le débat. Les argumentations permettront de lever le voile sur les difficultés et de co-construire certaines représentations.

Étape 1

Après une lecture individuelle des élèves, proposer trois résumés afin de vérifier la compréhension globale. Une fiche commune est prévue pour chaque groupe.

Lors de la présentation des choix au grand groupe, mettre en évidence les éléments ayant permis d'identifier le résumé correct et ceux ayant permis d'exclure les deux autres résumés.

Lister ces éléments qui ont conduit à retenir ou à rejeter les différents résumés sous forme de tableau en deux colonnes au tableau noir.

Choisir le résumé fidèle à l'histoire imaginaire

- A) Un lion fut dérangé par une souris pendant son sommeil. Celle-ci le menaça de ne jamais lui venir en aide s'il ne la laissait pas partir. Inquiet, le lion la libéra. Un jour, alors que le lion fut pris au piège par les hommes, elle lui porta secours.
- B) Un lion fut dérangé par une souris pendant son sommeil. Celle-ci supplia le lion de lui laisser la vie sauve car elle manquerait beaucoup à sa famille. Emu, le roi des animaux la laissa partir. Elle prit la fuite en poussant des cris aigus sans jamais venir en aide au lion.
- C) Un lion fut dérangé par une souris pendant son sommeil. Celle-ci persuada le lion de lui laisser la vie sauve car elle pourrait lui être utile un jour. Amusé, le lion la laissa partir. Ce jour arriva et la souris libéra le lion d'un piège tendu par les hommes.

Commentaires recueillis durant la mise à l'essai

- Les choix individuels sont variés. Cependant, après confrontation et discussion en sous-groupe, chacun a identifié et retenu le troisième résumé.
- L'argumentation au sein des groupes est riche, et ce à chaque étape de l'activité.
- Il est intéressant de constater que les élèves rapporteurs défendent, avec conviction, des choix qui n'étaient pas les leurs dans un premier temps.

Étape 2

Interroger les élèves en prenant soin de ne poser qu'une question à la fois. Proposer une bandelette par groupe et par question. L'enseignant réorganise les idées mais n'oriente pas la réflexion.

Quelle était la première intention du lion ?

Commentaires recueillis durant la mise à l'essai

Réponses proposées par les élèves :

- Le lion veut tuer la souris
- Le lion veut se reposer.

Cette deuxième réponse n'était pas prévue, mais mérite discussion.

Après confrontation, les élèves ont élaboré une ligne du temps afin de replacer chronologiquement les événements.

Le débat portait sur la question suivante : « **Qu'entend-on par première intention ?** ».



Pour quelle raison le lion n'a-t-il pas dévoré la souris ?

Commentaires recueillis durant la mise à l'essai

Réponse des élèves la plus fréquente : Parce que la souris a persuadé le lion

Débat du grand groupe : Le lion a-t-il réellement été convaincu ? Ne l'a-t-il pas laissée partir parce qu'il est amusé par « l'audace » de la souris ? Les élèves utilisent les éléments listés lors du choix des résumés.

Quel mot du troisième résumé traduit la stratégie de la souris ?

Réponse attendue : « persuada »

Le lion pense-t-il vraiment que la souris pourrait lui venir en aide ?

Réponse attendue : « non »

Recopie les paroles du roi des animaux qui t'ont aidé à trouver la réponse.

Réponse attendue : « Qu'est-ce qu'une minuscule souris comme toi pourrait faire pour un grand lion comme moi ? »

Mais alors, pour quelle raison lui laisse-t-il la vie sauve ?

Réponse attendue : « Parce qu'il est amusé par la situation. »

A-t-il bien fait de changer d'avis ?

Pour quelle raison ?

Dis-le avec tes mots.

Réponse attendue : « Il a bien fait de changer d'avis, car au final, la souris lui vient effectivement en aide. »

Cite un passage du texte qui montre que la souris respecte le lion.

Commentaires recueillis durant la mise à l'essai

Une des questions de l'épreuve relative à la fable *Le Loup et l'Agneau* était très proche de celle-ci. Dans un extrait de la fable, on demandait aux élèves d'identifier les termes « Votre Majesté » comme le signe que l'Agneau considère le Loup comme plus fort que lui. La majorité des élèves avait échoué à cette question. En revanche, lors de l'activité « Le Lion et la Souris », après discussion en sous-groupes, tout le monde a correctement identifié les termes « votre Majesté » qui montrent que la souris respecte le lion.

Malgré le retour de la souris, le lion croit-il qu'elle va pouvoir l'aider ?

Pour quelle raison ?

Réponse attendue : « Non, lorsqu'il dit : « C'est toi ? Que peux-tu bien faire pour me secourir, moi le roi de la jungle, en si mauvaise position ? », on comprend qu'il la sous-estime ».

À la fin de l'histoire, le lion est-il toujours du même avis ?

Justifie ta réponse.

Réponse attendue : « Non, parce qu'il dit : « En me moquant de ta petite taille, je n'avais pas vu que tes dents étaient si fortes. »

« Aucune bonne action n'est vaine » signifie dans la fable...

- Que l'on ne peut pas compter sur les autres
- Que l'on donne toujours pour obtenir en retour
- Que l'on peut compter sur tout le monde
- Qu'il ne faut pas faire de bonne action

« Aucune bonne action n'est vaine » signifie pour toi...

- Que l'on ne peut pas compter sur les autres
- Que l'on donne toujours pour obtenir en retour
- Que l'on peut compter sur tout le monde
- Qu'il ne faut pas faire de bonne action

Commentaires recueillis durant la mise à l'essai

Cette question devrait susciter des échanges intéressants car la morale de l'histoire (même après lecture de la fable) laisse place à des différences d'interprétation : « on peut compter sur tout le monde » (même les plus petits) et « on donne toujours pour recevoir en retour » méritent un vrai débat.

Es-tu d'accord avec cette morale ? Donne ton avis.

Commentaires recueillis durant la mise à l'essai

Pour cette dernière question, les élèves répondent individuellement au cahier de travail. Ils auront l'occasion de s'exprimer à tour de rôle. Il est difficile pour les élèves de distinguer le point de vue présenté par l'auteur et leur propre ressenti. Le débat est riche et peut être exploité dans le cadre du cours de citoyenneté.

Le questionnaire

Les questions ci-après sont à distribuer une à une, en bandelettes à chaque sous-groupe. Les élèves répondent d'abord individuellement dans le cahier de travail, puis, après discussion en sous-groupe, ils notent leur réponse commune sur la bandelette. Après chaque question, on procède à une mise en commun en groupe classe.

Le Lion et la Souris

(2/4)

Parmi ces trois résumés, lequel traduit fidèlement l'histoire que tu viens de lire ? Entoure la lettre A, B ou C.

- A) Un lion fut dérangé par une souris pendant son sommeil. Celle-ci le menaça de ne jamais lui venir en aide s'il ne la laissait pas partir. Inquiet, le lion la libéra. Un jour, alors que le lion fut pris au piège par les hommes, elle lui porta secours.
- B) Un lion fut dérangé par une souris pendant son sommeil. Celle-ci supplia le lion de lui laisser la vie sauve car elle manquerait beaucoup à sa famille. Emu, le roi des animaux la laissa partir. Elle prit la fuite en poussant des cris aigus sans jamais venir en aide au lion.
- C) Un lion fut dérangé par une souris pendant son sommeil. Celle-ci persuada le lion de lui laisser la vie sauve car elle pourrait lui être utile un jour. Amusé, le lion la laissa partir. Ce jour arriva et la souris libéra le lion d'un piège tendu par les hommes.



Quelle était la première intention du lion ?



Pour quelle raison le lion n'a-t-il pas dévoré la souris ?



Quel mot du troisième résumé traduit la stratégie de la souris ?

Le lion pense-t-il vraiment que la souris pourrait lui venir en aide ?

Le Lion et la Souris

(3/4)

Recopie les paroles du roi des animaux qui t'ont aidé à trouver la réponse.

Mais alors, pour quelle raison lui laisse-t-il la vie sauve ?

A-t-il bien fait de changer d'avis ?

Pour quelle raison ?

Dis-le avec tes mots.

Cite un passage du texte qui montre que la souris respecte le lion.

Malgré le retour de la souris, le lion croit-il qu'elle va pouvoir l'aider ?

Pour quelle raison ?

À la fin de l'histoire, le lion est-il toujours du même avis ?

Justifie ta réponse.

Le Lion et la Souris

(4/4)

« Aucune bonne action n'est vaine » signifie dans la fable...

- Que l'on ne peut pas compter sur les autres
 - Que l'on donne toujours pour obtenir en retour
 - Que l'on peut compter sur tout le monde
 - Qu'il ne faut pas faire de bonne action
-

« Aucune bonne action n'est vaine » signifie pour toi...

- Que l'on ne peut pas compter sur les autres
 - Que l'on donne toujours pour obtenir en retour
 - Que l'on peut compter sur tout le monde
 - Qu'il ne faut pas faire de bonne action
-

Es-tu d'accord avec cette morale ? Donne ton avis.

1.3.1.5 | LES TRACES AU CAHIER = LES SAVOIRS QUE LES ÉLÈVES DOIVENT S'APPROPRIER

La fable est un genre de discours persuasif à structure argumentative.

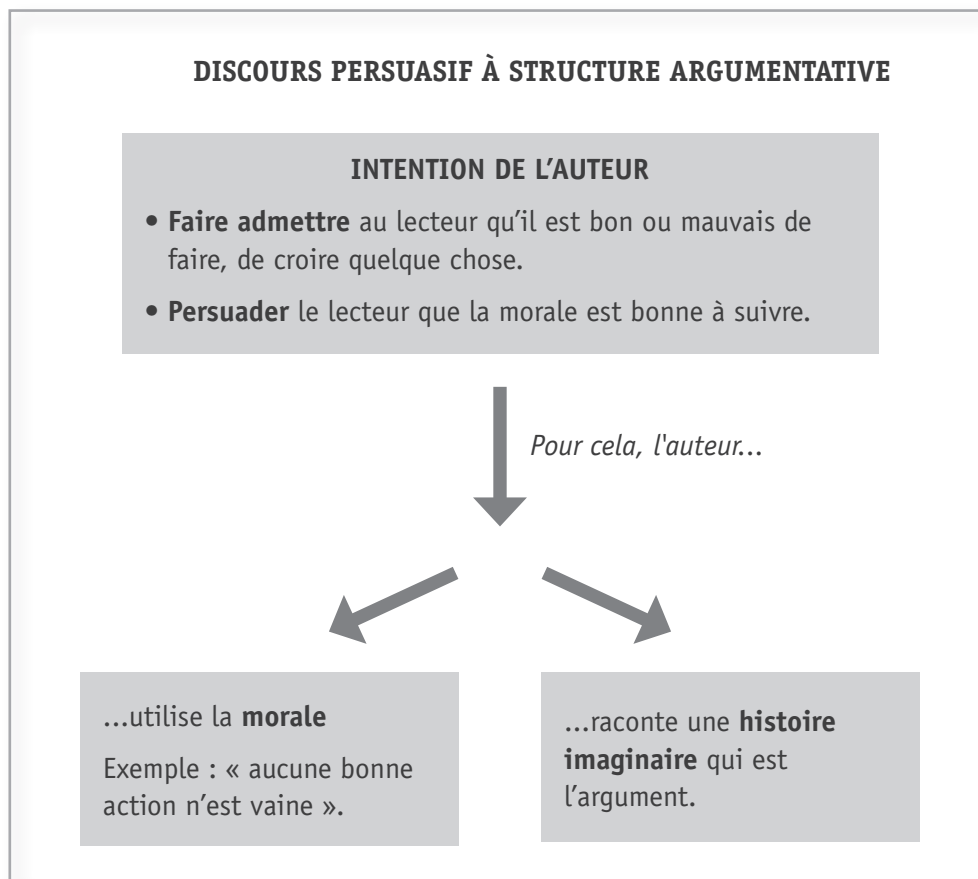
- L'auteur veut faire admettre par le lecteur qu'il est bon de croire (ou de ne pas croire), de faire (ou de ne pas faire) quelque chose : c'est la thèse, que l'on appelle souvent la morale.
- Pour persuader le lecteur que cette morale est bonne à suivre, l'auteur raconte une histoire imaginaire : c'est l'argument.

Il est fréquent que, dans le monde de cette histoire-argument - le monde de la fiction, le monde où se produisent des faits qui n'ont pas eu lieu dans la réalité -, des personnages tentent d'en persuader d'autres et qu'ils recourent eux aussi pour ce faire à des énoncés à structure argumentative, autrement dit des énoncés qui se composent de thèses et d'arguments.

« Un bon argument », c'est un argument qui persuade le destinataire de penser ou de faire ce que la personne qui tente de le persuader souhaite qu'il pense ou qu'il fasse.

Voici à titre d'exemple ce qui pourrait se retrouver comme trace au cahier :

Ces énoncés sont destinés aux enseignants, pas aux élèves. Il revient à chaque enseignant - compte tenu du niveau cognitif des apprenants - d'envisager la coproduction (par les élèves, guidés par l'adulte) d'une synthèse à portée d'entendement des apprenants.



1.3.2 | ACTIVITÉ 2 - LE CERF-VOLANT ET LE PAPILLON⁵

1.3.2.1 | DES RAISONS DE CHOISIR CE RÉCIT COMME SUPPORT DES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

- Il permet de découvrir les caractéristiques du genre de la fable, ou de compléter cette découverte.
- L'histoire donne l'occasion de réfléchir...
 - sur le sentiment de supériorité que certaines personnes éprouvent sans se demander si ce sentiment est justifié ;
 - sur les conduites qu'un tel sentiment entraîne parfois : les personnes qui se sentent supérieures peuvent dédaigner celles qu'elles considèrent comme inférieures, les blesser... ;
 - sur les avantages de l'indépendance ;
 - sur la réaction possible à l'humiliation.
- Parce que la manière de raconter ce récit offre un texte « résistant »⁶, cette résistance tenant au choix de l'implicite :
 - la morale de l'histoire est implicite ;
 - certains changements d'énonciation sont implicites ;
 - une partie de la fin de l'histoire est également implicite.
- Parce que ce récit se prête bien à des observations relatives au discours direct et au discours intérieur direct ainsi qu'à leurs marques typographiques.
- Parce que l'écriture du récit permet de découvrir quelques caractéristiques du jeu avec la langue :
 - jeu sur la mesure (nombre de syllabes) ;
 - jeu sur les sons ;
 - jeu sur les expressions stéréotypées.

1.3.2.2 | DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE SPÉCIFIQUES

Un objectif d'apprentissage spécifique est un objectif déterminé compte tenu du support des activités d'apprentissage et des raisons pour lesquelles il a été choisi. Il ne peut donc s'agir de recopier (même partiellement) les énoncés présents dans le référentiel *Socles de compétences*.

Il s'agit de rendre les élèves capables :

1. d'énoncer des caractéristiques du genre de la fable (c'est-à-dire, un récit dont l'histoire constitue l'argument censé faire admettre une leçon de vie) et d'adopter le comportement adéquat face à un récit apparenté à ce genre-là (c'est-à-dire, chercher la leçon de vie que l'histoire est censée faire admettre) ;
2. d'énoncer les conduites des personnages et une comparaison de leurs hiérarchies de valeurs respectives ;
3. d'explicitier ce qui demeure implicite et de donner un avis sur les avantages ou les inconvénients de l'explicitation ou du choix de l'implicite ;
4. d'insérer un discours (intérieur) direct dans un récit ;
5. de repérer des caractéristiques du jeu sur la langue et de les imiter.

⁵ Il s'agit d'une réécriture personnelle d'une fable de l'écrivain russe Ivan Andreïevitch Krylov (1769-1844) intitulée Le cerf-volant.

⁶ Un texte est dit « résistant » quand il présente des obstacles à la compréhension choisis par l'auteur. Cet obstacle, le lecteur destinataire va devoir les surmonter en interagissant avec le texte.

LE CERF-VOLANT ET LE PAPILLON

Haut dans le ciel, planait un cerf-volant. Beaucoup plus bas, volait un papillon. Et le cerf-volant se moquait de lui : « N'en as-tu pas assez de raser les pâquerettes ? Il faut s'élever dans la vie ! Allez, petit, fais un effort ! Montre-moi ce dont tu es capable ! Rattrape-moi si tu peux ! ».

Le papillon ne pouvait pas voler bien haut, pas aussi haut assurément que s'envolait le cerf-volant. Mais était-ce une raison de subir sa moquerie sans mot dire ? « Il ne manque pas d'air, celui-là, pensa-t-il, mais il ne se voit pas ! » Et comme l'autre revenait à la charge : « Des ailes, c'est pour s'élever, gamin ! Soulève tes ailes et viens voir là-haut si j'y suis... »

— Et la ficelle ?

— Quoi la ficelle ? Quelle ficelle ?

— La ficelle à laquelle tu es attaché et qui t'empêche de voler où tu veux. Tu voles haut, cerf-volant, mais tu ne t'envoles que si quelqu'un l'a décidé, et tu ne planes que là où l'on te guide. Moi je volette où bon me semble. Je n'atteins certes pas tes hauteurs, mais je ne dépends de personne et, sois en sûr, pour rien au monde je ne voudrais être à ta place.

À hauteur des pâquerettes, quelqu'un fit un faux pas... Et le papillon continua son petit bonhomme de vol, particulièrement heureux d'être à sa place.

1.3.2.3 | LES TÂCHES PROPOSÉES

Il arrive très souvent que les apprenants effectuent les tâches sans s'appropriier les savoirs dont elles devraient permettre l'appropriation. Pour cette raison, l'enseignant veillera à attirer l'attention des élèves sur ce que la réalisation des tâches leur donne l'occasion d'apprendre.

Étape 1

Les élèves lisent – individuellement – la première partie du texte.

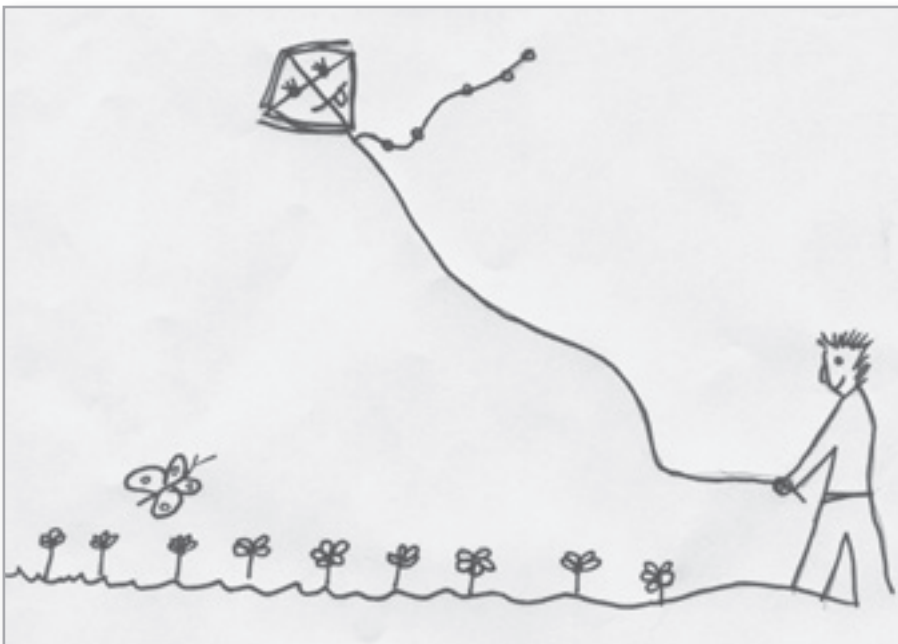
Haut dans le ciel, planait un cerf-volant. Beaucoup plus bas, volait un papillon. Et le cerf-volant se moquait de lui : « N'en as-tu pas assez de raser les pâquerettes ? Il faut s'élever dans la vie ! Allez, petit, fais un effort ! Montre-moi ce dont tu es capable ! Rattrape-moi si tu peux ! ».

Le papillon ne pouvait pas voler bien haut, pas aussi haut assurément que s'envolait le cerf-volant. Mais était-ce une raison de subir sa moquerie sans mot dire ? « Il ne manque pas d'air, celui-là, pensa-t-il, mais il ne se voit pas ! » Et comme l'autre revenait à la charge : « Des ailes, c'est pour s'élever, gamin ! Soulève tes ailes et viens voir là-haut si j'y suis... »

Chaque élève est invité à se représenter mentalement la situation et à la dessiner rapidement. En groupe classe, les élèves comparent leurs productions. L'enseignant invite les apprenants à expliquer le fonctionnement du cerf-volant en faisant appel au vécu. S'ils éprouvent des difficultés l'enseignant propose des dessins montrant un cerf-volant. Mieux encore, il montre un cerf-volant réel et explique comment cela fonctionne.

L'enseignant **ne dit rien de la suite de l'histoire.**

Exemples de productions d'élèves



Nous observons ici que les enfants illustrent bien le cerf-volant « haut dans le ciel » et « le papillon » qui « ne pouvait pas voler bien haut »...



La présence de la ficelle est également clairement comprise par les élèves.

Étape 2

Individuellement, les élèves lisent la seconde partie du texte.

— Et la ficelle ?
— Quoi la ficelle ? Quelle ficelle ?
— La ficelle à laquelle tu es attaché et qui t'empêche de voler où tu veux. Tu voles haut, cerf-volant, mais tu ne t'envoles que si quelqu'un l'a décidé, et tu ne planes que là où l'on te guide. Moi je volette où bon me semble. Je n'atteins certes pas tes hauteurs, mais je ne dépends de personne et, sois en sûr, pour rien au monde je ne voudrais être à ta place.
À hauteur des pâquerettes, quelqu'un fit un faux pas... Et le papillon continua son petit bonhomme de vol, particulièrement heureux d'être à sa place.

Les élèves sont amenés à réfléchir à la conduite des deux personnages.

A - Individuellement et par écrit, chaque élève répond aux questions suivantes :

- Dirais-tu d'un des deux personnages de cette histoire qu'il se conduit mal ?
- Si oui, duquel ?
- Pour quelle(s) raison(s) dirais-tu cela ?

B - L'enseignant demande aux élèves d'énoncer – individuellement et par écrit – les différentes caractéristiques des deux personnages. (Les caractéristiques physiques – les manières d'agir envers les autres – les sentiments...)

C - L'enseignant invite les élèves à confronter leurs réponses, oralement, et à justifier :

- Qui n'est pas d'accord ? Pour quelle(s) raison(s) ?
- Que retenons-nous de ces échanges à propos de chacun des personnages ?

D - Après avoir rappelé ce qu'est une valeur, l'enseignant questionne oralement le groupe classe, permet à plusieurs enfants de s'exprimer, puis les invite à se mettre d'accord sur une réponse collective, acceptable pour tous.

- Qu'est-ce qui a le plus de valeur pour le papillon ?
- Et pour le cerf-volant ?
- Qui n'est pas d'accord ? Pour quelle(s) raison(s) ?

Réponse attendue : ce qui a le plus de valeur pour le papillon : la liberté, se sentir libre d'aller où bon lui semble... ce qui a le plus de valeur pour le cerf-volant : voler plus haut, se sentir plus important...

Étape 3

Les élèves travaillent maintenant « dans le texte ».

A. Faire surligner ou souligner dans des couleurs différentes ce que disent et ce que pensent les deux personnages.

- Lis ce que dit et ce que pense le cerf-volant.
- Lis ce que dit et ce que pense le papillon.
- Dis comment on indique que l'on entend la voix d'un personnage après celle du narrateur (= celui qui raconte l'histoire).
- Dis comment on indique que l'on entend la voix d'un personnage après celle d'un autre personnage.

B - Inviter les apprenants à comparer leurs travaux en duo et à les ajuster.

- Faire comparer oralement et en utilisant un projecteur ou un TBI les différentes propositions.

C - Faire énoncer et noter au tableau les différentes manières de marquer les répliques d'un dialogue entre les deux personnages.

Étape 4

A - Collectivement et oralement, les élèves sont invités à répondre aux demandes suivantes :

- L'auteur raconte-t-il ce qui est arrivé au cerf-volant à la fin de l'histoire ?
- Écrit-il quelque chose qui permet de le deviner ? Si oui, quoi ? (retour au texte)
Si les élèves éprouvent des difficultés, l'enseignant formule la question ainsi :
- L'auteur a écrit « À hauteur des pâquerettes, quelqu'un fit un faux pas... », que doit-on comprendre ?

B - L'enseignant invite les élèves à reprendre et à compléter le dessin de la situation initiale

- Complète ton premier dessin en tenant compte de la situation finale.

C - Oralement et collectivement, les élèves formulent leur réponse et justifient.

- Qui n'est pas d'accord ? Pour quelle(s) raison(s) ?
- À ton avis, l'auteur a-t-il bien fait de ne pas écrire noir sur blanc la fin de l'histoire ?

Étape 5

L'enseignant incite les apprenants à réfléchir à la leçon de vie : chaque élève répond à la première question par écrit. Ensuite les élèves comparent leur réponse, justifient celle-ci et ensemble, formulent une leçon de vie acceptable par le groupe classe.

- L'auteur énonce-t-il une leçon de vie (=une idée que l'on aurait intérêt à retenir pour bien vivre) que l'on pourrait tirer de cette histoire ? Si oui, laquelle ?
- Qui voudrait en proposer une autre ?
- Quelle leçon de vie gardons-nous pour la classe ?

Étape 6

L'enseignant questionne oralement le groupe classe :

- Avez-vous déjà lu des récits du genre de celui-ci, qui contiennent une leçon de vie énoncée noir sur blanc ou qui permettent d'en tirer une, que l'histoire porte à admettre ?
- Si oui, racontez oralement un récit de ce genre que vous connaissez.
- Comment appelle-t-on ce genre de récit ?

Avec l'aide de l'enseignant, les élèves sont invités à énoncer les caractéristiques d'une fable.

Réponse attendue : c'est un récit dont l'histoire constitue l'argument censé faire admettre une morale. C'est une histoire imaginaire qui sert à faire admettre une leçon de vie. Quand on lit un récit apparenté au genre de la fable, il faut chercher une leçon que l'histoire sert à faire admettre et y réfléchir.

Étape 7

Attirer, oralement, l'attention des élèves sur les manières d'écrire de l'auteur. L'enseignant relit le texte en insistant sur différents jeux de langues si nécessaire.

L'auteur de ce récit, comme ceux des comptines, des chansons, des poèmes, a de temps en temps écrit des phrases qui comptent le même nombre de syllabes ou qui contiennent des répétitions sensibles des mêmes sons.

- Donne des exemples.
- Qui en trouve d'autres ?
- Qui peut dire oralement un morceau de comptine... où l'on trouve le retour du même nombre de syllabes ou du même son ?

1.3.2.4 | LES TRACES AU CAHIER = LES SAVOIRS QUE LES ÉLÈVES DOIVENT S'APPROPRIER

À propos de cette fable

Il y a des personnages (et des personnes) pour qui la liberté est la valeur suprême. Il en est d'autres qui ne s'aperçoivent même pas qu'elles sont dépendantes et qui sont sottement fières d'une supériorité qu'elles doivent à autrui.

À propos des fables en général

Une fable est un récit qui raconte une histoire imaginaire, autrement dit un récit de fiction. L'histoire sert à faire admettre une leçon de vie. Quand on lit un récit apparenté au genre de la fable, il faut chercher une leçon que l'histoire sert à faire admettre et y réfléchir.

À propos des usages de la langue

Un écrivain peut donner à comprendre certaines choses sans les énoncer noir sur blanc. Ce qui est donné à comprendre sans être énoncé, c'est l'implicite. Lire c'est tenir compte de ce qui est énoncé et de l'implicite. Le lecteur peut trouver du plaisir à comprendre ce qui n'est pas énoncé.

Lorsque la voix d'un personnage prend le relai de celle du narrateur, on utilise le double point, on ouvre les guillemets, on commence par une majuscule, on termine par un point et on ferme les guillemets ». Lorsque la voix d'un personnage prend le relai de celle d'un autre personnage, on va à la ligne, on fait un alinéa (= retrait), on met un tiret, on commence par une majuscule et on termine par un point.

Un écrivain joue parfois avec la langue. Deux sortes de ce jeu-là sont particulièrement remarquables : le retour du même nombre de syllabes et le retour du même son (Attention ! Pas de la même lettre !).

Ces énoncés sont destinés aux enseignants, pas aux élèves. Il revient à chaque enseignant - compte tenu du niveau cognitif des apprenants - d'envisager la coproduction (par les élèves, guidés par l'adulte) d'une synthèse à portée d'entendement des apprenants.

1.3.3 | ACTIVITÉ 3 - LE PRIX DE LA FUMÉE

1.3.3.1 | DES RAISONS DE CHOISIR CE RÉCIT COMME SUPPORT DES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

« Le prix de la fumée » est un conte philosophique qui, à l'instar de la fable, propose une leçon de vie. Celle-ci n'est toutefois pas énoncée explicitement par l'auteur de cette histoire imaginaire.

- Ce conte donne l'occasion de réfléchir sur...
 - la place de l'argent dans notre société, et les comportements inacceptables que celui-ci nous pousse parfois à adopter dans certaines circonstances, afin d'en avoir toujours plus,
 - l'attitude injuste de certaines personnes qui se considèrent comme plus importantes, plus puissantes et qui s'en prennent à plus faibles qu'elles,
 - une des formes que peut prendre le harcèlement dans un groupe. Il arrive que certaines personnes se sentent supérieures à d'autres (pas toujours pour de bonnes raisons), et, confortées par le regard du groupe, placent une personne plus faible dans une situation humiliante.

Dans le cadre du cours d'éducation à la citoyenneté, il nous paraît important de former les enfants à détecter ces comportements afin de les éviter.
- Par ailleurs, ce texte court, sans grande difficulté lexicale, requiert une compréhension fine, car l'implicite y tient une place importante.
 - Le cadre spatio-temporel dans lequel se déroule l'histoire n'est évoqué que brièvement, alors qu'il a une influence sur les agissements des personnages.
 - L'intention persuasive de l'auteur n'est pas facile à déceler. Encadrés et guidés par l'adulte, les élèves vont donc devoir aller plus loin dans leur processus de compréhension.

1.3.3.2 | DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE SPÉCIFIQUES

Il s'agit de rendre les élèves capables...

1. de faire le parallèle entre un conte philosophique et une fable, d'en dégager les caractéristiques communes et rechercher la leçon de vie proposée dans le texte,
2. d'expliquer les comportements des différents personnages et leur rôle dans le dénouement de l'histoire,
3. de repérer les comportements harcelants, de remarquer que ne pas réagir encourage le harceleur,
4. de mener une réflexion sur l'éthique liée à l'argent et à la cupidité : peut-on vendre n'importe quoi ? Est-il correct d'exiger de l'argent de quelqu'un en échange de quelque chose de gratuit ?
5. de dégager les arguments énoncés par les personnages,
6. de remarquer qu'une même logique de pensée peut servir et desservir un personnage,
7. d'élucider l'intention persuasive de l'auteur.

LE PRIX DE LA FUMÉE

(1/5)

Un jour de marché, dans une petite ville, il y avait foule à l'auberge. Il faisait froid et chacun prenait plaisir à venir se réchauffer près de la grande cheminée.

Parmi les clients se trouvait un jeune paysan qui, pour une piécette, avait obtenu une assiette de soupe et un morceau de pain. Mais il ne pouvait s'empêcher de lorgner les broches qui tournaient dans la cheminée. Ah ! les beaux lièvres dorés, les belles poules bien grasses, la bonne odeur de rôti... Alors, quand il eut fini sa soupe, il se leva, s'approcha de la cheminée et tendit son morceau de pain au-dessus des broches. Au bout de quelques minutes, le pain était imprégné de fumée et de la vapeur qui se dégageait des viandes. Le jeune paysan y mordit à belles dents : Mmm... ! ce fumet de rôti ! Mais une grosse main s'abattit sur son épaule :

- Ah ! Je t'y prends à me voler, bandit ! criait l'aubergiste, en le secouant.

- Mais, dit le paysan, ce pain, je l'ai payé !

- Le pain, oui, reprit l'aubergiste, mais la fumée, hein ? La fumée ?

Le paysan était de plus en plus étonné. Il balbutia :

- La fumée, elle s'envole, elle est perdue de toute façon.

- Je ne veux pas le savoir, cria l'aubergiste, la fumée, elle est à moi et je veux que tu me la payes !

Les clients faisaient le cercle autour des deux hommes, en riant. L'un d'eux, un gros marchand, demanda à l'aubergiste :

- Quel prix veux-tu pour ta fumée ?

- Trois sous, dit l'aubergiste.

- Allons, donne les trois sous, dit le gros marchand au paysan.

Et, sans attendre, il lui fouilla les poches par force, lui prit trois piécettes et les tenant dans le creux de sa main, il les fit tinter aux oreilles de l'aubergiste.

Ting-a-ding ! Oh ! Le joli bruit de l'argent qui tinte ! Les yeux brillants, l'aubergiste tendit la main pour recevoir les pièces, mais le marchand les rendit au paysan, en disant très fort :

- Pour payer de la fumée, le bruit de l'argent suffit, n'est-ce pas ?

- Oui, oui, répondirent tous les clients, pour de la fumée, le bruit suffit.

L'aubergiste rentra se cacher dans sa cuisine.

Le paysan remercia le marchand, mangea son pain, se chauffa encore un moment, puis partit tranquillement.

1.3.3.3 | DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

Remarques préalables

Différents domaines d'apprentissage peuvent s'appuyer mutuellement. C'est pourquoi dans l'activité proposée, l'écriture et l'expression orale sont mises au service de la compréhension du texte. L'écriture est effectivement sollicitée dès le début de l'activité.

Il conviendra de garder à l'esprit que la reformulation écrite du contenu d'un texte est une compétence très complexe mais essentielle à travailler progressivement durant toute la scolarité et dans toutes les matières scolaires (lors des premiers apprentissages, les activités seront souvent menées oralement). La compétence à reformuler implique que le lecteur repère l'idée principale d'un passage, ce qui exige une bonne compréhension du texte et la capacité à dégager les informations essentielles qu'elles soient explicites ou non. Comprendre et reformuler sont donc très intimement liés. Cette compétence s'apprend et se travaille et n'est pas un simple « copier-éliminer » qui consiste à recopier un extrait puis à en éliminer une partie... Il faut progressivement amener les élèves à concevoir le résumé avec ses propres mots. Dans le contexte de l'activité qui suit, les écrits des élèves sont des écrits de travail, transitoires et éphémères, au service de l'élaboration de la pensée et de l'échange des opinions.

Étape 1

Les élèves lisent le texte individuellement, puis reformulent par écrit ce qu'ils ont compris de l'histoire. Il s'agit d'un écrit personnel destiné à être discuté et sur lequel l'élève aura plusieurs occasions de revenir. Les aménagements successifs apportés au premier écrit reflèteront la progression de la compréhension de l'élève.

Après ce premier écrit personnel, l'enseignant relit le texte à voix haute. Le rythme, les pauses, les intonations peuvent faire progresser les élèves dans leur compréhension du conte.

Les élèves ont alors l'occasion de revenir sur leur premier jet et de l'aménager en fonction de ce que la lecture de l'enseignant leur a permis de découvrir.

Étape 2

Distribuer un questionnaire à chaque élève.

Attention ! Il ne s'agit en aucun cas d'un questionnaire d'évaluation de quelque sorte que ce soit, mais bien d'un questionnaire destiné à guider l'enfant, à l'aider à se poser les bonnes questions pour atteindre une meilleure compréhension.

Procéder par auto-socio-construction :

- les enfants répondent individuellement ;
- par deux, ils comparent leurs réponses et argumentent pour arriver à un résultat commun ;
- même démarche en grand groupe.

Le travail à partir du questionnaire se déroule en deux phases. Dans un premier temps, les élèves répondront aux questions 1 à 8, en discuteront en duos, puis en groupe classe.

Étape 3

Les élèves répondent alors aux questions 9 à 16 selon les mêmes modalités qu'à l'étape 2 : individuellement, en duos, puis en grand groupe.

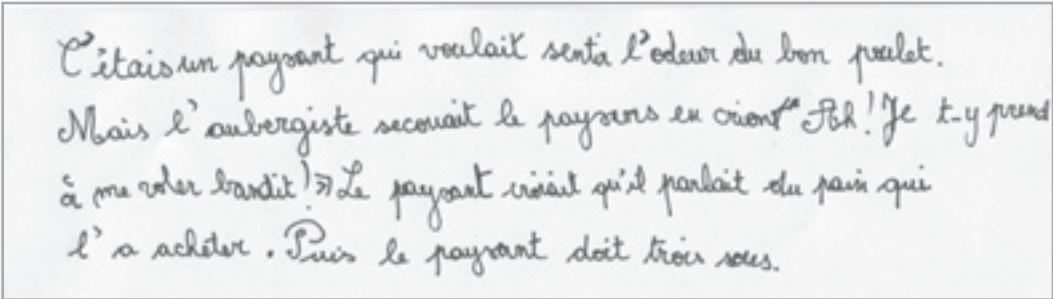
Lors du travail collectif, faire jouer la scène permet de faire prendre conscience aux enfants de la tension liée à la présence des clients (rôle du public dans le harcèlement).

Retour à l'écrit : les enfants ajustent leur résumé en utilisant les éléments mis en lumière grâce au questionnaire et au jeu de rôle.

À ce stade, l'évolution entre le premier jet et le résumé final est particulièrement intéressante.

Exemples de travaux d'élèves

Certains enfants (très minoritaires) ne parviennent pas à atteindre un niveau de compréhension suffisant pour reformuler l'essentiel de l'histoire, et restent à la surface du texte.



C'était un payant qui voulait sentir l'odeur du bon pain.
Mais l'aubergiste secouait le payant en disant "Ah! Je t-y prend
à me voler le pain!" Le payant criait qu'il parlait du pain qui
l'a acheté. Puis le payant doit trois sous.

Tous les autres ont atteint un niveau de compréhension largement supérieur grâce à la lecture faite par l'adulte ou grâce au travail de questionnement du texte, ce qui est visible lors du retour à l'écrit :

Résumé du texte "Le prix de la fumée"

Un jour il y avait un marché dans une toute petite ville. On y trouvait beaucoup de personnes, d'un jour payson. Il avait un bol de soupe et un morceau de pain. Ce jeune a vu une grande cheminée avec une bonne odeur, il n'avait toujours pas mangé son pain. Il a été prêt de la fumée et a mis son pain au dessus de celle-ci. Son pain est bien pris et ^{a bien pris la fumée} est devenu ~~un~~ ^{une} grosse moine se pose sur son épaule. ~~un~~ ^{la} ~~café~~ ^{personne} ~~qui~~ ^{qui} a déposé sa main dit qu'il faut être payé pour chauffer son pain, donc le payson veut des pièces et veut payé. Son pièces font du bruit et l'aubergiste les 2 personnes et parmi eux, il y avait un gros dit que le son des pièces est est pas besoin de les marchand. Celui-ci fouille le jeune et sort 3 denrées et report on dit ceci. pièces de sa poche et les ~~pièces~~ tintent à l'oreilles de l'aubergiste. Il dit que le bruit des mon suffit et les redonne au payson, et l'aubergiste ~~part~~ va se cacher ~~dans~~ dans sa cuisine.

Résumé final
"Le prix de la fumée"

Un jour, un paysan qui vivait dans une petite ville.

Ce paysan voyait la viande tournée dans la cheminée.

Ce lui-ci avait tranquillement mis son pain en dessous de la cheminée.

L'aubergiste a mis sa main sur l'épaule du paysan et l'a traité de voleur.

L'aubergiste l'a fouillé.

Des clients ont fait un cercle autour du paysan et de l'aubergiste en vain.

Il y avait un gros marchand qui a été prendre le sou de l'aubergiste mais le marchand lui a repris le sou et les as rendu au paysan.

C'était juste pour entendre le bruit des pièces.

Et enfin, l'aubergiste^{est} entré dans sa cuisine, le paysan remercia le marchand.

Étape 4

Lecture des résumés et échanges entre élèves pour faire émerger la leçon de vie proposée dans le texte, démontrer l'intention persuasive de l'auteur.

Guidés par l'enseignant et sur la base des informations issues des différents résumés (confirmés ou non par le texte), il s'agit de faire dégager les thèmes abordés dans le texte :

- La place de l'argent dans notre société, et les comportements parfois irrationnels que celui-ci nous pousse à adopter dans certaines circonstances, afin d'en avoir toujours plus ;
- l'attitude injuste de certaines personnes qui se considèrent comme plus importantes, plus puissantes et qui s'en prennent à plus faibles qu'elles ;
- le harcèlement.

L'activité peut être clôturée par un débat autour de ces thèmes au cours duquel les élèves seront invités à faire davantage appel à leurs connaissances ou expériences personnelles ou à leurs observations. Lors de ces discussions, l'enseignant sera attentif à ce que les élèves ne s'éloignent pas trop du texte. Les expériences personnelles ne doivent pas prendre le pas sur l'interprétation du récit. « Si les élèves s'éloignent sans mal du texte pour convoquer leurs expériences personnelles, ils éprouvent en revanche plus de difficulté à se servir de ces expériences pour mieux comprendre le texte » (Schillings. 2016. p. 26).

LE PRIX DE LA FUMÉE

(2/5)

1. Le lieu dans lequel se passe le récit n'est pas précisé. Est-il possible qu'il se déroule à Bruxelles ? **OUI – NON**

Justifie ta réponse par les mots du texte :

2. Que va manger le paysan ?
-

3. Est-ce ce dont il a vraiment envie ? **OUI - NON**

Recopie une phrase du 2e paragraphe qui le prouve.

4. À ton avis, pourquoi n'achète-t-il pas ce mets ?
-

5. Que fait-il pour profiter quand-même du plat qui le tente ?
-

6. De quoi l'aubergiste accuse-t-il le paysan ?
-
-

7. Entoure dans l'extrait repris ci-dessous tout ce qui montre que l'aubergiste est en colère.

Mais une grosse main s'abattit sur son épaule :

- Ah ! Je t'y prends à me voler, bandit ! criait l'aubergiste, en le secouant.

- Mais, dit le paysan, ce pain, je l'ai payé !

- Le pain, oui, reprit l'aubergiste, mais la fumée, hein ? La fumée ?

Le paysan était de plus en plus étonné. Il balbutia :

- La fumée, elle s'envole, elle est perdue de toute façon.

- Je ne veux pas le savoir, cria l'aubergiste, la fumée, elle est à moi et je veux que tu me la payes !

LE PRIX DE LA FUMÉE

(3/5)

8. Le paysan avance deux arguments pour contrer l'aubergiste. Lesquels ?

Pour le paysan, l'aubergiste a tort parce que _____

_____ et parce que _____

9. Dans l'extrait ci-dessous, qui est désigné par l'expression « L'un d'eux » ?

De quel groupe de personnes fait-il partie ?

À ton avis, est-il du côté de l'aubergiste ou du paysan ?

Au début, le gros marchand est du côté _____

À la fin, le gros marchand est du côté _____

Les clients faisaient le cercle autour des deux hommes, en riant. L'un d'eux, un gros marchand, demanda à l'aubergiste :
- Quel prix veux-tu, pour ta fumée ?

10. Remets dans l'ordre les actions du marchand :

	Le marchand demande au paysan de payer les trois sous.
	Le marchand fait écouter le bruit de l'argent à l'aubergiste.
	Le marchand veut connaître le prix de la fumée.
	Le marchand rend les pièces au paysan.
	Le marchand fouille le paysan et lui prend son argent.

LE PRIX DE LA FUMÉE

(4/5)

11. On dit que l'aubergiste a les yeux brillants. Pourquoi ?

	parce qu'il est triste de s'être fait voler de la fumée.
	parce qu'il a mal aux yeux à cause de la fumée.
	parce qu'il est impatient de recevoir son argent.
	parce qu'il est triste de s'être fait avoir par le marchand.

12. Coche les personnages qui, selon toi, tiennent un rôle important dans l'histoire. Explique les raisons de ton choix.

	PERSONNAGES	POURQUOI JE LES TROUVE IMPORTANTS
	Le jeune paysan	
	L'aubergiste	
	Les clients	
	Le marchand	

13. Recopie les mots du texte qui montrent que les autres clients de l'auberge...

a. sont plutôt du côté de l'aubergiste au début.

b. changent d'avis à la fin.

LE PRIX DE LA FUMÉE

(5/5)

14. Compare les arguments.

ARGUMENT DE L'AUBERGISTE	ARGUMENT DU MARCHAND
La fumée, elle est à moi (puisqu'elle vient de la viande) et je veux que tu me la payes !	

Écris un adjectif qui caractérise bien le comportement du marchand.

Explique pourquoi.

15. À la fin de l'histoire, que ressent l'aubergiste ?

Il a honte.

Il est fier de lui.

Il est en colère.

Recopie la phrase du texte qui le prouve.

16. L'état d'esprit de l'aubergiste change-t-il entre le début et la fin de l'histoire ? **OUI – NON**

Si oui, explique pourquoi.

1.3.3.5 | LES TRACES AU CAHIER = LES SAVOIRS QUE LES ÉLÈVES DOIVENT S'APPROPRIER

La synthèse des savoirs en jeu dans l'activité doit être construite collectivement avec les élèves.

À propos du conte philosophique

L'auteur utilise une histoire dans le but de nous faire réfléchir à certains comportements que peuvent avoir les humains. Il s'agit d'un conte philosophique.

Il a les mêmes objectifs que les auteurs de fables : proposer une leçon de vie afin d'amener les lecteurs à se poser des questions sur les agissements des hommes. L'intention de l'auteur est persuasive.

À propos de l'histoire imaginaire

Tous les personnages, même s'ils semblent secondaires, jouent un rôle important : c'est le comportement des clients, guidés par le marchand, qui permet au paysan de s'en sortir honorablement.

Un petit tableau permet de dégager ce qui a une influence sur la suite de l'histoire.

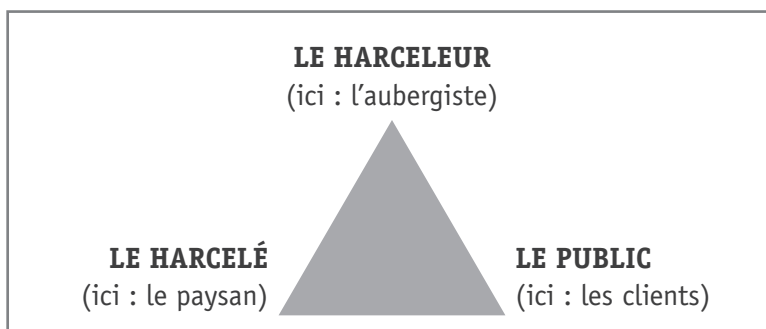
	OUI - NON	PRÉCISER L'INFLUENCE
Le lieu		
L'époque		
L'aubergiste		
Le paysan		
Le marchand		
Les clients		

À propos de la leçon de vie

Certaines personnes sont obsédées par l'argent et sont prêtes à tout pour en obtenir plus, même si ce n'est pas juste et si cela fait du mal à autrui. Même s'il contribue au bonheur, l'argent ne doit pas régir les relations sociales.

À propos du harcèlement

Il arrive que des personnes utilisent la force ou l'intimidation pour arriver à leurs fins. L'aubergiste de l'histoire en est une bonne illustration qui permet d'expliquer les situations de harcèlement :



Le public joue un rôle déterminant dans la situation de harcèlement : tant qu'il ne réagit pas, c'est comme s'il encourageait le harceleur, car il permet au harcèlement de se produire.

À l'inverse, il suffit souvent qu'une seule personne s'oppose au harceleur pour que la situation de harcèlement s'arrête. C'est le rôle du marchand dans ce cas précis.

1.3.4 | ACTIVITÉ 4 - LE LOUP ET L'AGNEAU

1.3.4.1 | DES RAISONS DE CHOISIR CE RÉCIT COMME SUPPORT DES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

Lors du travail relatif à la compréhension de la fable de La Fontaine *Le Loup et l'Agneau*, les échanges entre élèves, guidés par l'enseignant, devront faire apparaître deux types d'informations : les informations que le texte nous livre d'emblée, et celles qu'il ne dévoile pas complètement, mais qu'il voudrait nous faire comprendre⁷.

Ce que la fable nous dit :

- Un Loup affamé croise un agneau qui se désaltère (qui boit).
- Le Loup accuse l'agneau de troubler son eau (salir son eau, la rendre boueuse). Or l'agneau est situé dans le sens du courant, en-dessous du Loup et ne peut donc troubler l'eau du Loup (il s'agit du premier mensonge du Loup démenti par une première vérité de l'agneau).
- Le Loup accuse alors l'agneau d'avoir médité sur lui (dit du mal de lui) l'année passée. L'agneau explique que c'est impossible puisqu'il n'était pas né (deuxième mensonge du Loup démenti par une deuxième vérité de l'agneau).
- Le Loup reproche alors à l'agneau que son frère a médité de lui. L'agneau explique que c'est impossible car il n'a pas de frère (troisième mensonge du Loup démenti par une troisième vérité de l'agneau).
- Le Loup accuse alors l'agneau et les siens de lui en vouloir et de le persécuter, cela réclame vengeance.
- Pour assouvir sa vengeance, le Loup emporte l'agneau et le dévore.

Ce que la fable nous laisse deviner

- Établir la vérité, c'est apporter une preuve impossible à contredire. Par exemple, si l'agneau n'était pas né l'année dernière, il n'a pas pu dire du mal du Loup.
- Même si on dit la vérité, on ne peut rien contre ceux qui utilisent la force dans un monde sans droit.
- Le monde du Loup, qui utilise la force, est un monde sans droit. Pourtant, le Loup se comporte comme s'il s'agissait d'un procès dans lequel il est à la fois juge (il accuse l'agneau) et partie (il se dit victime et prétend être persécuté par l'agneau et les siens). Le Loup est de mauvaise foi.
- Être juge et partie dans un procès (dans un faux procès en l'occurrence) ne peut conduire à une situation juste.
- Le règne des plus forts dans un monde sans droit, c'est le règne de l'injustice pour les plus faibles.

Ceci dit, la morale de cette fable de La Fontaine est particulièrement complexe à saisir pour de jeunes élèves. La principale difficulté réside dans le fait qu'en écrivant « La raison du plus fort est toujours la meilleure », l'auteur formule en fait cette morale de façon paradoxale par rapport à l'idée à laquelle il voudrait faire réfléchir le lecteur : l'injustice de la position dominante des puissants, des riches, des forts...

⁷ Analyse inspirée de Lefevre, Maisonneuve, Sensevy. *Écrire pour lire, lire pour écrire au CE1 : l'exemple d'un travail sur « Le loup et l'agneau »*. Repères, 52/ 2016. Consulté sur <http://reperes.revues.org/962>

Les élèves pourront être aidés dans la découverte de ce texte complexe si on **leur donne d'emblée les clés de compréhension de la morale.**

Lors des discussions sur la signification de la phrase « La raison du plus fort est toujours la meilleure », on peut inviter les élèves à en inverser certains éléments pour mieux comprendre. Par exemple, « Le plus fort a toujours raison ». L'enjeu consiste alors à pousser la réflexion plus loin à propos des termes « le plus fort » et « a raison ». Il faut progressivement amener les élèves à considérer que le plus fort, c'est celui qui utilise la force ou celui qui se considère comme le plus puissant (souvent à tort).

Que veut dire l'auteur quand il écrit que celui qui se considère comme le plus puissant a toujours raison ? Pour accompagner les élèves dans cette réflexion, il est intéressant de mettre à leur disposition le premier texte de l'épreuve : « Quatre recommandations pour lire une fable ».

Le deuxième paragraphe invite les élèves à distinguer un « bon » et un « méchant », un personnage de bonne foi ou de mauvaise foi. Les élèves auront vite fait d'attribuer le rôle du méchant au Loup. À partir de là, il devient possible de percevoir que le méchant de la fable va gagner (il va dévorer l'agneau) malgré qu'il a tort (ce qu'il reproche à l'agneau est faux).

QUATRE RECOMMANDATIONS POUR LIRE UNE FABLE

Ne t'étonne pas de ne pas tout comprendre tout de suite : certaines fables ont été écrites il y a quatre siècles et elles n'étaient pas destinées à des enfants de ton âge. Prends le temps de relire deux ou trois fois cet écrit.

Demande-toi s'il y a dans l'histoire un personnage sympathique et un personnage antipathique, un « bon » et un « méchant », un malin et un sot, un personnage de bonne foi ou de mauvaise foi¹, quelqu'un que l'auteur présente comme ridicule ou comme admirable. Si c'est le cas, cherche ce qui est écrit pour les distinguer ainsi.

Demande-toi quelle leçon tu peux tirer de l'histoire. Souvent les auteurs en proposent une, mais ça ne veut pas dire que tu ne peux pas en trouver une autre.

Intéresse-toi à la manière dont les auteurs de fables écrivent. Ils écrivent en vers, c'est-à-dire en groupes de mots qui comptent le même nombre de syllabes et ils jouent avec les sons.

Par exemple :

Maître Corbeau sur un arbre perch^é, (10 syllabes)

Tenait dans son bec un fromag^e. (8 syllabes)

Maître Renard par l'odeur alléch^é, (10 syllabes)

Lui tint à peu près ce langag^e. (8 syllabes)

René Bastin

La compréhension de la morale ne sera complète que si les élèves réussissent à percevoir l'injustice de la situation. Pourquoi, par exemple, celui qui possède beaucoup d'argent aurait-il plus souvent raison que celui qui en a moins ? Pourquoi celui qui est plus musclé pourrait-il imposer son point de vue à celui qui l'est moins ?

À ce stade de la réflexion, les élèves vont pouvoir aborder la suite de la fable avec un regard différent qui les aidera à mieux comprendre.

Il s'agira de faire vérifier par les élèves si, comme l'annonce l'auteur en écrivant « Nous l'allons montrer tout à l'heure » (= Nous allons le montrer tout de suite), l'histoire montre bien que le plus puissant va gagner alors qu'il a tort. Les élèves sont à présent dans de meilleures dispositions pour repérer les mensonges du Loup et les vérités de l'agneau.

Une fois que le sens global du récit a été découvert, la suite du travail s'intéressera davantage au style de la fable, avec notamment mise en évidence de la structure dominante : narrative, dialoguée. Les élèves seront invités à repérer les marques du discours direct.

Cette étape du travail aidera les élèves lors de la phase finale de l'activité sur la fable de La Fontaine « Jouons la fable ! ». Effectivement, le repérage des marques du discours direct aidera les élèves à attribuer à l'auteur-narrateur, au Loup et à l'agneau leurs paroles propres. La compréhension du fonctionnement des vers et des rimes les aidera à mieux lire ou réciter le texte lors de la représentation.

Le texte reproduit ci-dessus peut également être utilisé pour faire comprendre les jeux sur la langue utilisés par l'auteur : jeu sur le rythme et la mesure (les vers), jeu sur les sons (les rimes). Ceci aidera également les élèves à améliorer leur « jeu de la fable ».

1.3.5 | ACTIVITÉ 5 - JOUONS LA FABLE !

L'activité qui suit est présentée comme une alternative ou un aboutissement pour aider à la compréhension de la fable *Le Loup et l'Agneau*.

1.3.5.1 | AVANT L'ACTIVITÉ

Si la fable a déjà été travaillée en classe avec les élèves, l'activité peut être précédée d'une relecture individuelle de la fable ou d'une lecture à voix haute par un des élèves.

Si ce travail de compréhension en profondeur n'a pas pu être mené ou si les élèves ont manifesté d'importantes difficultés de compréhension, il est préférable de débiter l'activité par une lecture à voix haute par l'enseignant plutôt que par une lecture silencieuse individuelle. Effectivement, le rythme, les pauses, les intonations peuvent constituer une aide à la compréhension.

1.3.5.2 | DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

Étape 1 - De combien d'acteurs avons-nous besoin ?

Le but de l'activité est une meilleure compréhension de la fable. Le moyen utilisé est de faire jouer la fable par des groupes d'élèves-acteurs. Ceci nécessite un travail de préparation : travailler le scénario, prévoir la mise en scène, prévoir la répartition des rôles et répéter.

Première question à poser au groupe classe : « De combien d'acteurs avons-nous besoin ? »

Mener une discussion collective, laisser les élèves s'exprimer, confronter et justifier leurs avis. Les échanges doivent déboucher sur le fait qu'il faut un acteur pour le Loup, un pour l'Agneau, mais aussi un pour jouer le rôle du narrateur (l'auteur).

Commentaires recueillis durant la mise à l'essai

Exemple d'échanges

Élève 1 : C'est plus que deux parce qu'il y a la mère et les frères.

Élève 2 : L'histoire parle de la mère et des frères, mais ils ne disent rien et ils ne font rien donc on n'a pas besoin d'acteurs pour la mère et les frères.

Lors du prétest de l'épreuve, les réponses des élèves à la question « Combien y a-t-il de personnages dans l'histoire ? » allaient de 2 à 11. Certains élèves avaient donc compté parmi les personnages l'auteur, la mère, les frères, les bergers, les chiens, mais aussi Le Sire et la Majesté, signe d'une incompréhension du fait que la Majesté désigne le Loup dans ce contexte. Ceci fait craindre que des élèves passent à côté de la portée du discours des deux personnages de l'histoire. La question « De combien d'acteurs avons-nous besoin ? » et la discussion qui s'ensuivra permettra de clarifier la situation.

Étape 2 - Préparons le scénario (qui dit quoi ?)

La suite du travail se déroule en alternant phases de travail en sous-groupes (de trois élèves) et mises en commun. Les échanges en sous-groupe seront plus fructueux si l'enseignant a été attentif à constituer des groupes d'élèves hétérogènes (sachant que les regroupements par affinité ou de proximité ne garantissent pas l'hétérogénéité).

Les élèves sont regroupés par trois. Chaque élève dispose d'une copie de la fable. On demande aux élèves d'identifier les propos de l'auteur, ceux du Loup et ceux de l'agneau. Dans chaque groupe, les élèves discutent et échangent leurs avis pour arriver à un consensus.

Lors de la mise en commun, les élèves confrontent et justifient leurs avis. Lorsque tout le monde est tombé d'accord, les élèves de chaque trio surlignent en trois couleurs différentes ce qui est dit par l'auteur, par le Loup et par l'agneau. Ils se répartissent alors les rôles.

Commentaires recueillis durant la mise à l'essai

Les réponses des élèves à plusieurs questions de l'épreuve indiquent qu'ils sont nombreux à ne pas bien se représenter la situation. Ils semblent ne pas distinguer clairement ce qui relève du dialogue entre le Loup et l'Agneau (en leur attribuant à chacun leurs paroles propres) et les propos qui appartiennent à l'auteur-narrateur. Par exemple, quatre élèves sur dix ne peuvent indiquer que c'est le Loup qui parle le premier. Ceci montre que soit les élèves se basent sur des indices de surface (c'est l'agneau qui est cité le premier), soit ils ont mal identifié les deux personnages de la fable et dans ce cas, ils ont répondu l'auteur. C'est « l'Agneau » qui est la réponse incorrecte la plus courante.

Étape 3 - Prévoyons la mise en scène

Cette étape de l'activité se déroule en trio, l'enseignant circulant de groupe en groupe pour guider les élèves : poser des questions susceptibles de les aider à prendre de bonnes décisions, répondre à leurs questions éventuelles ou, mieux, fournir des indices leur permettant d'y répondre eux-mêmes en se basant sur le texte, aider les élèves en panne d'imagination (ou de compréhension), recentrer sur la tâche, etc.

Les élèves doivent se représenter concrètement la scène. Comment les trois acteurs seront-ils disposés au début du récit ? À quoi pourrait ressembler le lieu où débute l'histoire ? Où se situent-ils les uns par rapport aux autres ? Cela a-t-il une importance ? Comment allons-nous représenter la disposition des lieux ? A-t-on besoin de costumes ou de petit matériel ?

Commentaires recueillis durant la mise à l'essai

Lors de la lecture de la fable, les élèves sont confrontés à de nombreuses difficultés. Dès le début du récit, ils doivent comprendre que si « un agneau se désaltérait dans le courant d'une onde pure », cela signifie que la scène se déroule au bord de l'eau. Les élèves qui n'ont pas compris cela ne pourront pas comprendre non plus l'argument que l'agneau oppose au Loup quand ce dernier l'accuse de troubler son breuvage. Le niveau de langue utilisé est un obstacle supplémentaire : « que votre Majesté ne se mette pas en colère ; mais plutôt qu'elle considère que je me vas désaltérant dans le courant plus de vingt pas en-dessous d'Elle, et que par conséquent en aucune façon, je ne puis troubler sa boisson ».

Le guidage de l'enseignant sera vraisemblablement indispensable pour aider les élèves à comprendre ce passage. Toutefois, il est vivement recommandé de ne pas fournir d'emblée toutes les explications aux élèves. Il est préférable de les écouter, de les laisser chercher, de vérifier s'ils sont sur la bonne voie, de distiller, si nécessaire, des indices pour les orienter.



Si les élèves ne parviennent pas à visualiser la scène, il peut être intéressant de les inviter à la schématiser sur papier. L'Agneau dit « je bois dans le courant ». S'il y a du courant, ça pourrait être un ruisseau. « ... vingt pas en-dessous d'elle » par rapport au sens du courant. Dès lors, comment placer le Loup et l'Agneau sur le schéma ?

Cette réflexion devrait permettre aux élèves de constater qu'effectivement, dans ces conditions, l'Agneau ne peut pas troubler l'eau du Loup. Ils pourraient être ainsi en situation plus favorable pour repérer les autres mensonges du Loup et les autres vérités de l'agneau.

Étape 4 - Les répétitions

Le scénario, la répartition des rôles et la mise en scène étant prêts, il s'agit maintenant de répéter la scène en vue de la représentation. Dans ce type d'activité, il est intéressant que chaque sous-groupe puisse s'exprimer. Toutefois, si le temps disponible ne le permet pas, il faut, dès le début des répétitions, prévenir les élèves qu'un (ou quelques) sous-groupe (s) sera choisi au hasard pour jouer la fable devant la classe. L'enseignant s'assure ainsi que chaque groupe préparera sérieusement la représentation puisque tous sont susceptibles d'être choisis.

Commentaires recueillis durant la mise à l'essai

Il s'agit là d'un dispositif issu de l'apprentissage coopératif extrêmement efficace si les élèves se sentent en confiance et si l'activité débouche sur des conseils d'amélioration, mais en aucun cas sur d'autres formes d'évaluation.

En écoutant les élèves pendant les répétitions, et en particulier les intonations qu'ils utilisent, l'enseignant pourra recueillir des informations sur la façon dont les élèves perçoivent le caractère des deux personnages, ce qui constitue également un signe de leur niveau de compréhension du sens global de la fable.

Étape 5 - La représentation

Le spectacle peut commencer. Le trio choisi au hasard (ou les trios) jouera la fable. L'enseignant doit éviter d'interrompre les élèves. Il délivrera ses commentaires et ses conseils d'amélioration après la représentation. Les autres élèves-spectateurs peuvent également être invités à faire part de leurs impressions (si une atmosphère bienveillante s'est installée pendant l'activité).

Selon la longueur du temps de répétition, les élèves peuvent être autorisés à jouer la fable en disposant de leur copie comme aide-mémoire (si la représentation a lieu immédiatement après les répétitions) ou sans celle-ci. Dans ce dernier cas, les élèves doivent avoir disposé d'un temps nettement plus long de répétition et de mémorisation.

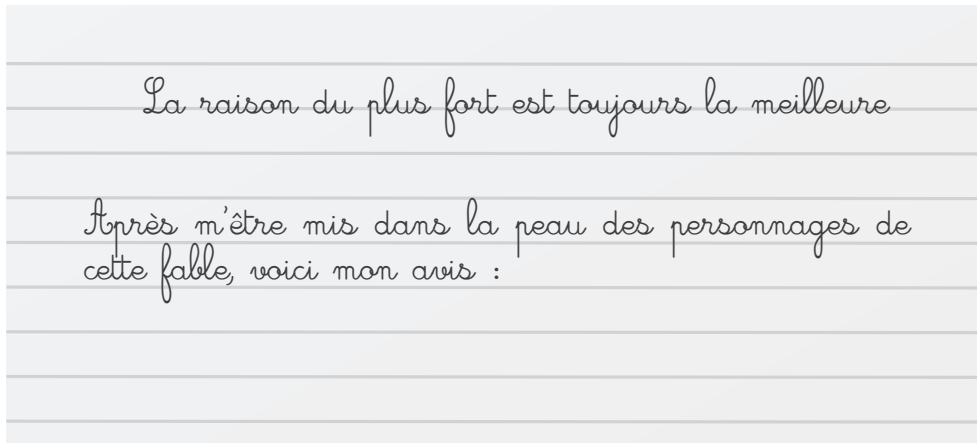
Si les élèves jouent la fable « de mémoire », il est intéressant de prévoir un rôle supplémentaire dans chaque sous-groupe : celui du souffleur. Il faut alors expliquer aux élèves en quoi consiste le rôle d'un souffleur et son importance dans une représentation théâtrale. Ce dispositif présente plusieurs avantages. Par exemple, il permet à un élève trop timide pour jouer la fable avec succès, d'endosser tout de même un rôle important dans la représentation. Par ailleurs, il évite aux acteurs les interruptions pour cause de trou de mémoire qui sont de nature à les décourager et à dévaloriser le travail.

Même si des dimensions comme la qualité de la lecture à voix haute ou celle de la déclamation font partie intégrante de cette activité et présentent un intérêt certain, il convient de garder à l'esprit que l'objectif premier est d'apporter une aide à la compréhension de la fable.

Étape 6 - Retour individuel au cahier

Les enfants sont invités à repenser à la morale de cette fable. Il est intéressant de les pousser à se remémorer leur compréhension première, en découvrant la morale de la fable, et à mettre des mots sur ce qui a fait évoluer leurs idées à ce sujet.

Les enfants sont amenés à produire un texte libre sur « ce qu'ils pensent de cette morale ». Le texte ne doit pas forcément être long. Il pourrait se présenter de la sorte :



La synthèse des idées de chacun pourrait être lue lors du cours de citoyenneté.

1.3.6 | LISTE D'OUVRAGES POUR TRAVAILLER LA VISÉE PERSUASIVE

Il existe de nombreux albums de littérature qui présentent une séquence textuelle argumentative. Certains de ces albums sont utilisables dès l'école maternelle (M*).

- Gilles BIZOUERNE & Roman BABEL. *La bonne humeur du Loup gris*. Didier jeunesse (2013) P5
- Philippe CORENTIN. *Plouf ! Lutin poche de l'école des loisirs* (2014) P4
- Pierre DELYE. *Sssi j'te mords, t'es mort !* Didier jeunesse (2008) P6
- Geoffroy DE PENNART. *Le Loup sentimental*. Kaléidoscope lutin poche de l'école des loisirs (1998) P6
- Emile JADOUL. *Poule mouillée*. Pastel L'école des loisirs (2008) M*
- Keiko KASZA. *Mon jour de chance*. Kaléidoscope lutin poche de l'école des loisirs (2006) P4
- Holly KELLER. *À l'aide*. Kaléidoscope L'école des loisirs (2009) P3
- Mario RAMOS. *Le petit Guili*. Pastel L'école des loisirs (2013) P2
- Michel VAN ZEVEREN. *C'est à moi*. Pastel lutin poche de l'école des loisirs (2009) M*
- Max VELTHUIJS. *La maligne petite cane*. Calligram (1995) M*

2

MAITRISER DES SAVOIRS LANGAGIERS AU SERVICE DU LIRE-ÉCRIRE

La grammaire pour la grammaire est de peu d'intérêt pour un élève. Les activités d'étiquetage ou de formulation pratiquées souvent pour elles-mêmes sont peu enrichissantes et ne permettent guère d'envisager la plus-value d'une analyse grammaticale dans l'interprétation d'un message

Van Raemdonck, Detaille, 2010

2.1 | LES CONSTATS ISSUS DE L'ÉPREUVE

Deux des compétences évaluées dans l'épreuve de lecture et production d'écrit ont mis une majorité d'élèves en difficulté : **percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases** (45 %) et **traiter les unités lexicales** (39 %).

La plupart des questions évaluant la perception de la cohérence entre phrases et groupes de phrases, visaient la compréhension des anaphores. Tous ces éléments linguistiques de reprises de l'information étaient des pronoms personnels. Toutefois, ces questions étaient exigeantes car elles ne se limitaient pas à des éléments linguistiques de reprises du ou des personnage(s) principaux (comme prescrit dans les Socles de compétences), mais ils visaient aussi la morale de l'histoire (dans la phrase « La raison du plus fort est toujours la meilleure ; nous **l'**allons montrer tout à l'heure. »), l'auteur (« **Nous** l'allons montrer tout à l'heure. »), Votre Majesté, utilisé pour le loup (« ... je me vas désaltérant plus de vingt pas en-dessous d'**Elle**. »).

Les difficultés des élèves face aux questions visant le traitement des unités lexicales sont de plusieurs ordres, mais un point commun les caractérise : les élèves n'exploitent pas suffisamment les informations du texte, les contextes d'apparition des unités lexicales pour leur attribuer une signification adéquate.

Trop rares sont les élèves qui semblent s'interroger sur la signification de ce qu'ils lisent. Par exemple, la fin du premier texte de l'épreuve (*Quatre recommandations pour lire une fable*), explique que les auteurs de fables écrivent en vers, c'est-à-dire en groupes de mots qui comptent le même nombre de syllabes et ils jouent avec les sons.

Par exemple :

Maître Corbeau sur un arbre perché, (10 syllabes)

Tenait dans son bec un fromage. (8 syllabes)

Maître Renard par l'odeur alléché, (10 syllabes)

Lui tint à peu près ce langage. (8 syllabes)

Malgré la présence tout à fait explicite de l'information, seuls 34 % des élèves répondent correctement que dans une fable, des groupes de mots qui comptent le même nombre de syllabes s'appellent des vers. Ils ont donc lu cette phrase et l'exemple qui l'accompagnait sans s'interroger sur ce que cela signifiait. La seconde explication est que certains élèves ne retournent manifestement pas dans le texte pour trouver l'information demandée et ce malgré la précision dans la question : « d'après le texte, ce sont... »

Le très faible taux de réussite à l'item ci-dessous (20 %) illustre bien le fait que les élèves ne tiennent pas compte du contexte pour attribuer une signification adéquate au terme « grossier » dans le récit. Les élèves ont massivement répondu « impoli » qui est le mot qui se rapproche le plus du sens courant du mot « grossier ». À nouveau, ils ne s'interrogent pas sur le fait que, dans le contexte, parler d'un plan impoli n'a pas de sens.

QUESTION

41

En fait, cette plaque avait tout l'air d'être un message lancé au hasard dans l'infini. Elle comportait un **plan grossier** qui indiquait l'emplacement de son origine...

COCHE le sens de l'adjectif « **grossier** » dans le groupe nominal « **un plan grossier** ».

- Impoli
- Brut
- Ignorant
- Imprécis

2.2 | UN ÉCLAIRAGE THÉORIQUE

Le développement des **compétences de communication verbale** est conditionné par l'acquisition progressive d'un grand nombre de savoirs ayant trait à la **langue et à ses usages**.

Depuis longtemps, des savoirs relatifs au système linguistique (des savoirs grammaticaux, orthographiques, lexicaux, essentiellement) sont enseignés massivement et parfois prématurément.

Malheureusement, (et on le constate chaque jour), ce que les élèves apprennent durant les nombreuses leçons de grammaire, d'orthographe, de conjugaison et de vocabulaire n'est pas transféré et utilisé à bon escient lors des productions d'écrits.

Deux choix didactiques s'imposent :

1. l'enseignement de la littérature ne devrait pas être coupé de l'enseignement de la langue parce que la littérature c'est un ensemble d'usages de la langue ;
2. la lecture littéraire - la lecture qui convient aux écrits littéraires - est, entre autres choses, une lecture attentive à l'usage que l'auteur fait de la langue pour procurer du plaisir au lecteur.

Un exemple. Extrait d'une oeuvre de La Fontaine, *Le Loup et l'Agneau*.

Un Agneau se désaltérait
Dans le courant d'une onde pure.
Un Loup survient à jeun qui cherchait aventure⁵
Et que la faim en ces lieux attirait.
« Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ?
Dit cet animal plein de rage ;

1 Le sujet de la première phrase, c'est « un Agneau ».

Un Agneau. Un Agneau, ce n'est pas un mouton. D'entrée de jeu, le lecteur imagine un petit animal, mignon, tout doux et sans défense. Et l'auteur estime le nom suffisamment évocateur pour pouvoir s'abstenir de toute caractérisation : cet agneau-là est aussi indéfini que l'article précédant le nom ; un Agneau, c'est tout, et c'est assez.

Un choix lexical qui n'est pas innocent... comme un agneau !

2 Mais qu'en dit l'auteur, de cet agneau ? Qu'il boit de l'eau ?

Non ! L'auteur en dit plus : « un Agneau se désaltérait ».

La terminaison de l'imparfait engage à imaginer une action en cours dans le temps fictionnel. Dans ce passé qui nous invite à prendre connaissance des faits sans nous inquiéter de leurs conséquences sur ce que nous vivons.

Un choix de temps de conjugaison qui en dit long sur l'action de l'agneau.

3 « Un Agneau se désaltérait dans le courant d'une onde pure. »

« dans le courant d'une onde pure », c'est un complément de phrase, un complément circonstanciel comme on dit parfois, un complément non essentiel, trouve-t-on encore. Il est supprimable, il est déplaçable. Supprimons-le, déplaçons-le pour nous en assurer...

Ce qui importe bien plus à la compréhension, c'est la contribution de ce complément de la phrase au tableau que le lecteur est invité à se représenter : un agneau, une eau courante et claire, tout ce charme champêtre...

Un choix d'ajout d'informations qui caractérisent le cadre spatial.

4 Et puis, que se passe-t-il ? Un loup est arrivé ?

La Fontaine n'a pas écrit « un loup arriva », mais « un loup survient ».

« Survenir », c'est arriver brusquement.

Et il n'a pas non plus écrit « un loup survint ». Il a écrit « un loup survient ».

Il a utilisé le présent. On appelle ça un présent historique ou un présent de narration. Peu importe l'appellation. Ce qui a de l'importance, c'est l'effet de ce passage sur le lecteur. « Il est dans le coup, le lecteur ». Il est là au moment où le loup arrive brusquement.

Un choix de mot et un choix de temps de conjugaison qui accrochent le lecteur à l'action du personnage.

5 « Un =loup », « un Agneau » : dans les deux cas un article indéfini.

Mais est-ce n'importe quel loup ?

NON ! L'auteur nous donne trois informations à son sujet :

- il est à jeun ;
- il cherche aventure (au sens vieilli d'entreprise à risque) ;
- c'est la faim qui l'attire en ces lieux.

La première de ces informations, « à jeun », devrait résister aux capacités d'analyse des élèves d'école primaire. Il s'agit d'une locution adverbiale (invariable, donc) qui, aujourd'hui, recevrait plus communément celle d'apposition.

Mais il n'est pas besoin d'une étiquette pour comprendre que « à jeun », comme « qui cherchait aventure » (proposition subordonnée relative appositive), comme « que la faim en ces lieux attirait » (idem) sont des apports d'information dont le support est « Loup ».

Là est l'essentiel.

Au contraire de l'Agneau, il n'est pas indéfini, ce loup. Au contraire, il est triplement défini et ça fait de lui un animal trois fois redoutable ; ça fait trois fois craindre le pire pour l'Agneau. Et ça ruine le charme champêtre suscité par la première phrase.

Un choix d'ajout d'informations qui caractérisent un des personnages.

6 « Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ? »

L'auteur choisit de faire parler un personnage, ce qui rend son action encore plus présente dans l'esprit du lecteur.

C'est l'occasion d'observer la manière dont les personnages s'adressent l'un à l'autre. Le loup use d'une désignation familière de son interlocuteur (« te ») qui, par contraste avec les formes extrêmement polies dont se servira l'agneau (« Sire », « Votre Majesté », « Elle »), signifie le sentiment de supériorité qui l'anime.

C'est l'occasion de faire remarquer les emplois du « tu » et du « vous » et de faire réfléchir les apprenants à ce qui les justifie. Pour cela, c'est toujours la comparaison qui s'avère le moyen le plus efficace : « Est-ce que ce serait mieux si le loup disait « vous » à l'agneau ? ».

Un choix de registre de discours qui caractérise également le personnage et marque le rapport hiérarchique qui lie les protagonistes.

7 « Dit cet animal plein de rage ; »

Que fait l'auteur ? Il ne se contente pas d'une simple reprise « dit le loup » ou « dit cet animal ». Il use d'un anaphorique et apporte une information complémentaire sur l'état d'esprit du loup.

Un choix d'un anaphorique qui caractérise un des personnages.

Si l'on fait découvrir cela aux élèves, on aura fait le nécessaire pour articuler étude de la langue et lecture littéraire. On aura fait ce qu'il faut pour mettre les savoirs langagiers au service des pratiques de communication.

2.3 | ACTIVITÉS

2.3.1 | ACTIVITÉ 6 - UN MONDE DE PLUS EN PLUS VIOLENT ? QU'EN PENSER ET QUE FAIRE ?

2.3.1.1 | DES RAISONS DE CHOISIR CE RÉCIT COMME SUPPORT DES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

Il n'y a pas que les récits de fiction qui ont (parfois) une visée persuasive et une séquence à structure argumentative. L'argumentation fait partie de la vie de tous les jours. Les médias offrent également de nombreuses émissions « débat » au cours desquelles des personnalités présentent et défendent leur point de vue.

Voici donc - en activité 6 - un discours factuel (non fictionnel) à visée persuasive et à structure argumentative.

Qui s'adresse à qui et dans quel but ? Les auteurs de ce texte – qui sont des enseignants – s'adressent à des élèves qui terminent leur scolarité primaire. Avec deux intentions.

La première intention est de les persuader de plusieurs choses à propos de la violence :

- qu'ils ne vivent pas dans un monde plus violent que celui d'autrefois ;
- qu'il n'a jamais été autant question de la violence que de nos jours ;
- qu'il existe plusieurs explications à la violence ;
- qu'un moyen de la réduire est préférable à un autre.

En principe, on n'entreprend de persuader que des personnes dont nous ne pensons pas qu'elles partagent nos idées ou nos moeurs (ou nos manières d'agir).

Les auteurs de ce texte ont voulu ébranler la conception du discours persuasif et à structure argumentative largement répandue en milieu scolaire, conception selon laquelle une seule thèse (= ce dont il s'agit de persuader) est étayée par un ou plusieurs argument(s) (= ce que l'énonciateur cherchant à persuader énonce pour faire admettre la thèse). Un discours persuasif peut contenir plusieurs séquences argumentatives formées d'une thèse et d'un argument, au moins.

La seconde intention, inhérente au rôle des enseignants, est d'informer les élèves à propos de certaines caractéristiques d'un discours à visée persuasive. Il s'agit de leur transmettre, à partir de l'observation d'un exemple, des **savoirs sur les discours persuasifs**.

En effet, dans l'ensemble des discours à visée persuasive, on peut distinguer des genres différents. Par exemple, une plaidoirie, une publicité (où l'image se conjugue souvent au texte), une lettre de motivation... relèvent de genres différents. Ils ont toutefois en commun une structure argumentative constituée d'au moins **une thèse et un argument**.

Des objectifs d'apprentissage spécifiques portant sur les savoirs langagiers

- identifier le rôle d'organisateur textuel des intertitres, différencier ce rôle du rôle d'un titre et d'un sous-titre ;
- préciser l'apport sémantique des intertitres et repérer les relations de sens entre chaque intertitre et les paragraphes qui s'y rapportent ;
- préciser les ajouts de sens qu'apportent les compléments de phrase, les expansions du nom, les adverbes et les modalisateurs.

Un monde de plus en plus violent ? Qu'en penser et que faire ? (1/6)

On entend souvent dire que nous vivons dans un monde de plus en plus violent. Qui ça, « nous » ? Si ce pronom désigne nos proches, nos compatriotes ou les habitants des États voisins, il n'est pas sûr du tout que la violence n'ait cessé d'augmenter. Surtout si l'on compare la situation actuelle avec celle d'époques lointaines.

ON A CONNU BIEN PIRE

Au Moyen Âge, par exemple, la violence était beaucoup plus répandue qu'aujourd'hui, la sécurité des personnes et des biens était beaucoup moins assurée. Constamment, les villages devenaient la proie des hommes de guerre, qui tuaient, rudoyaient, volaient, violaient ; immanquablement, la traversée d'une forêt, infestée de brigands ou de loups, mettait les gens en grand risque de perdre la bourse ou la vie, parfois l'une et l'autre. Au sein des familles, les coups pleuvaient fréquemment et ceux qui les recevaient ne pouvaient pas se plaindre, car il n'était pas interdit aux parents de battre leurs enfants, ni aux maris de battre leurs épouses. Incontestablement, nous vivons aujourd'hui bien plus en sécurité qu'à cette époque-là.

IL N'EN A JAMAIS ÉTÉ AUTANT QUESTION

Mais une chose est certaine : jamais il n'a été autant question de violence qu'aujourd'hui. En effet, la presse écrite, la radio, la télévision, le cinéma nous plongent, nous qui vivons dans des sociétés beaucoup moins dangereuses qu'elles ne l'ont été, dans un bain de violence quotidien. Un bain de violence planétaire.

C'est que, au contraire de nos ancêtres, nous sommes informés de tout ce qui se passe sur la terre. Or, sur la terre entière, il y a toujours quantités d'endroits où la violence se déchaîne : une guerre éclate, l'armée s'empare du pouvoir par la force, des groupes ethniques ou religieux s'affrontent, un conducteur se fait carjacker, un voyou braque une banque,...

UN ACCROISSEMENT RÉCENT ?

Au reste, une chose est certaine : depuis un demi-siècle environ, chez nous comme dans les pays proches, le nombre des crimes enregistrés est en légère augmentation et celui des vols déclarés en augmentation très nette. Mais faut-il se fier aveuglément aux statistiques officielles ? Il est possible que les actes de violence n'augmentent pas de décennie en décennie, mais qu'ils soient simplement de mieux en mieux connus parce que les gens s'en plaignent de plus en plus.

Un monde de plus en plus violent ? Qu'en penser et que faire ? (2/6)

QUELLES SONT LES CAUSES DE LA VIOLENCE ?

Qu'elle augmente ou qu'elle n'augmente pas, la violence existe, la violence est redoutable et, pour pouvoir la combattre, mieux vaut savoir quelles en sont les causes.

Certains savants disent qu'elle fait partie de la nature humaine et que les hommes y sont plus portés que les femmes. D'autres donnent l'explication suivante : les groupes humains, du plus petit au plus grand, se soudent en désignant un adversaire et en le combattant. D'autres encore pensent que les inégalités sociales et les difficultés de vie que rencontrent les personnes les plus démunies sont des facteurs de violence. Certains estiment que c'est un manque d'éducation morale qui explique que les personnes se laissent aller à la violence : on ne leur a pas fait suffisamment comprendre que personne ne doit faire à autrui ce qu'il ne veut pas subir de la part d'autrui. Enfin, quelques spécialistes de la question affirment que la télévision, le cinéma et les jeux vidéo accoutument les jeunes à la violence et les poussent à reproduire ce qu'ils voient.

Ça fait beaucoup d'explications différentes. Ça fait beaucoup de causes possibles.

COMMENT ÉVITER QUE LA VIOLENCE N'AUGMENTE ET NE SE RÉPANDE ?

À cette question, il existe deux réponses. On les oppose souvent et pourtant elles ne s'excluent pas. Il faut punir, disent les uns. Il faut prévenir, disent les autres.

Punir, c'est réagir après l'incident. Prévenir, c'est agir afin d'éviter un incident.

Bien entendu, mieux vaut songer d'abord à ces dernières mesures qu'aux premières. Mieux vaut faire en sorte que les gens n'utilisent pas la violence que les punir pour l'avoir utilisée, car punir les coupables ce n'est pas éviter les victimes.

2.3.1.2 | DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

Une première tâche peut être proposée aux apprenants afin de leur permettre de découvrir le rôle des intertitres et leurs relations avec les paragraphes situés en-dessous des intertitres.

Il convient :

- d'offrir le texte découpé en paragraphes et de proposer les intertitres (dans l'ordre) sur une autre page ;
- d'inviter les apprenants – en duo – à découper les paragraphes et à les placer de façon ordonnée en dessous des intertitres correspondants ;
- de comparer les différentes productions ;
- de justifier des choix en surlignant les informations des paragraphes en lien avec chaque intertitre.

Étape 1

Les enfants reçoivent les bandelettes à découper, à lire et à replacer au bon endroit sur le document à compléter. Attention, plusieurs bandelettes peuvent être insérées sous le même intertitre !

Un monde de plus en plus violent ? Qu'en penser et que faire ? (3/6)

✂-----

Mais une chose est certaine : jamais il n'a été autant question de violence qu'aujourd'hui. En effet, la presse écrite, la radio, la télévision, le cinéma nous plongent, nous qui vivons dans des sociétés beaucoup moins dangereuses qu'elles ne l'ont été, dans un bain de violence quotidien. Un bain de violence planétaire.

✂-----

Au reste, une chose est certaine : depuis un demi-siècle environ, chez nous comme dans les pays proches, le nombre des crimes enregistrés est en légère augmentation et celui des vols déclarés en augmentation très nette. Mais faut-il se fier aveuglément aux statistiques officielles ? Il est possible que les actes de violence n'augmentent pas de décennie en décennie, mais qu'ils soient simplement de mieux en mieux connus parce que les gens s'en plaignent de plus en plus.

✂-----

C'est que, au contraire de nos ancêtres, nous sommes informés de tout ce qui se passe sur la terre. Or, sur la terre entière, il y a toujours quantités d'endroits où la violence se déchaîne : une guerre éclate, l'armée s'empare du pouvoir par la force, des groupes ethniques ou religieux s'affrontent, un conducteur se fait carjacker, un voyou braque une banque, ...

✂-----

Certains savants disent qu'elle fait partie de la nature humaine et que les hommes y sont plus portés que les femmes. D'autres donnent l'explication suivante : les groupes humains, du plus petit au plus grand, se soudent en désignant un adversaire et en le combattant. D'autres encore pensent que les inégalités sociales et les difficultés de vie que rencontrent les personnes les plus démunies sont des facteurs de violence. Certains estiment que c'est un manque d'éducation morale qui explique que les personnes se laissent aller à la violence : on ne leur a pas fait suffisamment comprendre que personne ne doit faire à autrui ce qu'il ne veut pas subir de la part d'autrui. Enfin, quelques spécialistes de la question affirment que la télévision, le cinéma et les jeux vidéo accoutument les jeunes à la violence et les poussent à reproduire ce qu'ils voient.

✂-----

Qu'elle augmente ou qu'elle n'augmente pas, la violence existe, la violence est redoutable et, pour pouvoir la combattre, mieux vaut savoir quelles en sont les causes.

Un monde de plus en plus violent ? Qu'en penser et que faire ? (4/6)



Au Moyen Âge, par exemple, la violence était beaucoup plus répandue qu'aujourd'hui, la sécurité des personnes et des biens était beaucoup moins assurée. Constamment, les villages devenaient la proie des hommes de guerre, qui tuaient, rudoyaient, volaient, violaient ; immanquablement, la traversée d'une forêt, infestée de brigands ou de loups, mettait les gens en grand risque de perdre la bourse ou la vie, parfois l'une et l'autre. Au sein des familles, les coups pleuvaient fréquemment et ceux qui les recevaient ne pouvaient pas se plaindre, car il n'était pas interdit aux parents de battre leurs enfants, ni aux maris de battre leurs épouses. Incontestablement, nous vivons aujourd'hui bien plus en sécurité qu'à cette époque-là.



À cette question, il existe deux réponses. On les oppose souvent et pourtant elles ne s'excluent pas. Il faut punir, disent les uns. Il faut prévenir, disent les autres.

Punir, c'est réagir après l'incident. Prévenir, c'est agir afin d'éviter un incident. Bien entendu, mieux vaut songer d'abord à ces dernières mesures qu'aux premières. Mieux vaut faire en sorte que les gens n'utilisent pas la violence que les punir pour l'avoir utilisée, car punir les coupables ce n'est pas éviter les victimes.



Ça fait beaucoup d'explications différentes. Ça fait beaucoup de causes possibles.



Un monde de plus en plus violent ? Qu'en penser et que faire ? (5/6)

On entend souvent dire que nous vivons dans un monde de plus en plus violent. Qui ça, « nous » ? Si ce pronom désigne nos proches, nos compatriotes ou les habitants des États voisins, il n'est pas sûr du tout que la violence n'ait cessé d'augmenter. Surtout si l'on compare la situation actuelle avec celle d'époques lointaines.

ON A CONNU BIEN PIRE

IL N'EN A JAMAIS ÉTÉ AUTANT QUESTION

UN ACCROISSEMENT RÉCENT ?

Un monde de plus en plus violent ? Qu'en penser et que faire ? (6/6)

QUELLES SONT LES CAUSES DE LA VIOLENCE ?

COMMENT ÉVITER QUE LA VIOLENCE N'AUGMENTE ET NE SE RÉPANDE ?

D'autres tâches

Pour l'enseignant, il devrait être évident que...

- l'écrit en question a une visée persuasive et une structure argumentative ;
- les auteurs s'attachent à persuader le lecteur destinataire (l'élève) de quatre choses : nous ne vivons pas dans un monde plus violent que celui d'autrefois ; il n'a jamais été autant question de la violence que de nos jours ; il y a plusieurs explications à la violence ; il y a aussi plusieurs remèdes, qui ne se valent pas ;
- le texte est donc organisé en quatre fois par la structure argumentative (TH ← A) ;
- la présence des thèses et des arguments n'exclut pas des phrases plus ou moins nombreuses, porteuses d'informations ayant un rapport perceptible avec la violence mais qui n'entrent pas dans les schémas TH ← A.

Il s'agit de faire découvrir cela à des élèves qui n'ont peut-être jamais entendu parler de visée persuasive et de structure argumentative, ou qui ont reçu un enseignement les portant à penser (parce qu'il était fondé sur des exemples trop simples) qu'à la thèse comme à l'argument correspond toujours une phrase et une seule et qu'elles se suivent toujours dans l'ordre visualisé par le schéma TH ← A⁸

Étape 2

A) Les élèves rédigent au cahier de travail. L'enseignant invite les élèves à répondre à la demande suivante :

Complète par écrit

Les auteurs veulent nous persuader de quatre choses.

1)...

2)...

3)...

4)...

Ensuite, les élèves comparent – oralement – leurs réponses

- *Lis ce que tu as écrit. Qui est d'accord ? Qui propose autre chose ?*

B) Les élèves sont invités à souligner, dans le texte, des phrases qui correspondent à ce dont les auteurs veulent persuader. Ensuite, les élèves comparent – oralement – leurs réponses.

- *Quelles phrases as-tu soulignées ?*
- *Qui est d'accord ? Qui propose autre chose ?*

C) Les élèves doivent mettre entre crochets, dans le texte, les phrases qui correspondent à ce que les auteurs ont écrit pour faire admettre celles qui sont soulignées. Ensuite, les élèves comparent – oralement – leurs réponses.

- *Qu'as-tu mis entre crochets pour faire admettre que...*
- *Qui est d'accord ? Qui propose autre chose ? Etc.*

⁸ Des énoncés comme « Tu devrais cesser de fumer : c'est mauvais pour la santé », « ... parce que ça coûte cher », « ... pour me faire plaisir », etc.

Étape 3

Le travail s'effectue collectivement avec l'enseignant qui use d'un projecteur ou d'un tableau interactif (TBI) et de couleurs pour pointer les éléments essentiels.

Les élèves sont invités à prendre connaissance du texte suivant - écrit sur le TBI.

Si l'on compare l'époque actuelle au Moyen-Âge, on peut dire qu'il y avait autrefois plus de violence que maintenant. La violence a de nombreuses causes et on peut y remédier de deux façons différentes qui ne se valent pas.

L'enseignant questionne oralement le groupe classe et régule le débat :

- *Ce texte signifie-t-il à peu près la même chose que les phrases que vous avez soulignées ou que celles que vous avez mises entre crochets ?*
- *Si vous n'aviez lu que ce texte, seriez-vous persuadés*
 - *qu'il y a moins de violence aujourd'hui qu'autrefois,*
 - *qu'il existe plusieurs explications à la violence,*
 - *qu'il y a plusieurs moyens d'en venir à bout ou, tout au moins, d'éviter qu'elle n'augmente ?*
- *Pour quelle raison ? Qui n'est pas d'accord ?*
- *Seriez-vous persuadés qu'il y a moins de violence aujourd'hui qu'au Moyen-Âge si le deuxième paragraphe se réduisait à ceci :*

Au Moyen-Âge, la violence était beaucoup plus répandue qu'aujourd'hui, la sécurité des personnes et des biens était beaucoup moins assurée, car les villages étaient la proie des hommes de guerre, qui tuaient, rudoyaient, volaient, violaient.

- *Pour quelle raison ? Qui n'est pas d'accord ?*
- *Seriez-vous aussi persuadés qu'il y a moins de violence aujourd'hui qu'au Moyen-Âge si le deuxième paragraphe **était formulé** comme ceci :*

Au Moyen Âge la violence était plus répandue qu'aujourd'hui, la sécurité des personnes et des biens était moins assurée. Les villages devenaient la proie des hommes de guerre. La traversée d'une forêt mettait les gens en risque de perdre la bourse ou la vie, parfois l'une et l'autre. Au sein des familles, les coups pleuvaient et ceux qui les recevaient ne pouvaient pas se plaindre, car il n'était pas interdit aux parents de battre leurs enfants, ni aux maris de battre leurs épouses. Nous vivons aujourd'hui bien plus en sécurité qu'à cette époque-là.

- *Pour quelles raisons ? Qui n'est pas d'accord ?*

L'étape 3 vise à mettre en évidence que...

- **sans les arguments, les thèses n'ont pas de vertu persuasive ;**
- **le nombre des arguments augmente la vertu persuasive ;**
- **la formulation des arguments n'est pas indifférente à l'effet persuasif ;**
- **cette formulation consiste à utiliser des moyens grammaticaux comme les compléments de phrase, ou les expansions du nom ou de l'adverbe (« beaucoup plus », « beaucoup moins »), ou encore des modalisateurs (« Incontestablement »).**

Étape 4

L'enseignant travaille toujours au TBI et avec le groupe classe.

Il questionne oralement les élèves et régule le débat.

- *Comparez ce qui figure sous le quatrième intertitre avec ce qui suit :*

Qu'elle augmente ou qu'elle n'augmente pas, la violence existe, la violence est redoutable et, pour pouvoir la combattre, mieux vaut savoir quelles en sont les causes.

Elle fait partie de la nature humaine et les hommes y sont plus portés que les femmes. Autre explication : les groupes humains, du plus petit au plus grand, se soudent en désignant un adversaire et en le combattant. Une autre encore : les inégalités sociales et les difficultés de vie que rencontrent les personnes les plus démunies sont des facteurs de violence. Et encore une : un manque d'éducation morale fait que les personnes se laissent aller à la violence : on ne leur a pas fait suffisamment comprendre que personne ne doit faire à autrui ce qu'il ne veut pas subir de la part d'autrui. Une dernière enfin : la télévision, le cinéma et les jeux vidéo accoutument les jeunes à la violence et les poussent à reproduire ce qu'ils voient.

Ça fait beaucoup d'explications différentes. Ça fait beaucoup de causes possibles.

- *Quel est l'énoncé qui vous persuade le plus ? Pour quelles raisons ?*

Cette dernière tâche vise à mettre en évidence que la vertu persuasive d'un argument peut dépendre de sa provenance (le monde scientifique entre autres : dans le texte original, les arguments à l'appui de la thèse selon laquelle il existe plus d'une explication à la violence sont tous rapportés aux « savants », aux « spécialistes »).

2.3.1.3 | LES TRACES AU CAHIER = LES SAVOIRS QUE LES ÉLÈVES DOIVENT S'APPROPRIER

À propos des intertitres

Les intertitres sont des organisateurs textuels verbaux. Ils participent à la structuration des idées.

Il ne faut pas les confondre avec un éventuel sous-titre qui se trouve, lui, sous le titre et qui sert généralement à expliciter ou à détailler le thème repris dans le titre.

En principe, les intertitres condensent le contenu sémantique des paragraphes situés sous ces intertitres. Résumant par anticipation l'information dont le lecteur va prendre connaissance, ils rendent la compréhension plus aisée.

À propos des paragraphes

Les paragraphes sont des organisateurs textuels non verbaux.

Les paragraphes s'imposent d'abord à l'attention : ce sont des suites de phrases plus ou moins longues qui se distinguent les unes des autres par l'**alinéa** (=retrait par rapport à l'alignement) et / ou par le **double interligne**.

Les paragraphes sont des segments du discours (écrit en prose) reposant sur la possibilité de grouper des phrases successives pour former des **blocs de sens** de dimension inférieure à celle du texte.

La création d'un paragraphe implique la **reconnaissance de rapports de sens** particulièrement étroits entre certaines phrases et la décision de rendre ces rapports perceptibles.

À propos de la vertu persuasive d'un argument

Le lecteur accorde une plus grande vertu persuasive aux arguments si ceux-ci sont repris au monde scientifique.

À propos des usages de la langue

Les compléments de phrase, ou les expansions du nom, les adverbes (« beaucoup plus », « beaucoup moins »), ou encore des modalisateurs (« Incontestablement ») permettent d'améliorer la formulation des arguments et de renforcer leur vertu de persuasion.

2.3.2 | ACTIVITÉ 7 – *LE PETIT PRINCE*

2.3.2.1 | DES RAISONS DE CHOISIR CE TEXTE COMME SUPPORT D'APPRENTISSAGE

La première raison, c'est que *Le Petit Prince* est l'occasion d'aborder un genre narratif — celui du conte philosophique — que les élèves retrouveront plus tard au cours de leurs études. L'oeuvre de Saint-Exupéry est un récit fictionnel émaillé de réflexions sur des questions existentielles et recelant des leçons de sagesse qu'il appartient généralement au lecteur de mettre au jour lui-même. En l'occurrence, les réflexions sont faites par un enfant qui s'étonne de ce qu'il découvre et de ce qu'il apprend, et les leçons portent essentiellement sur les comportements (absurdes, ridicules...) de certains types d'individus, sur les rapports avec autrui et sur les sentiments inhérents à ces rapports.

La deuxième raison est que ce récit permet de faire comprendre aux enfants qu'une histoire invraisemblable peut être très riche en actions ou en événements qui mettent en lumière ce qui fait le bonheur ou le malheur des gens dans la vie réelle. Cette histoire est invraisemblable. C'est celle de la rencontre d'un aviateur, tombé en panne dans le désert, avec un jeune garçon, venant d'une autre planète, qui lui demande de lui dessiner un mouton avant de se lancer dans la relation de ses voyages et des rencontres qu'il a faites à l'occasion de ces derniers. Mais ce qu'a vu, ce qu'a fait et ce que n'a pas fait le Petit Prince éclaire bien des choses que nous faisons ou ne faisons pas sans songer qu'elles peuvent nous rendre heureux ou malheureux.

La troisième raison est que l'extrait ci-dessus, particulièrement célèbre, consiste en un dialogue entre deux personnages qui n'ont ni la même connaissance du monde, ni la même connaissance des mots et qui vont néanmoins essayer de se comprendre et de s'accorder pour faire quelque chose ensemble. Cet extrait est donc propice à la découverte de moyens de résoudre des problèmes d'intercompréhension.

La quatrième raison est que cet extrait fourmille de phénomènes langagiers qui, potentiellement tout au moins, constituent des difficultés de compréhension, qu'il s'agisse de la saisie de ce qui fait la cohésion textuelle ou de ce qui concourt à réaliser l'intention de donner du plaisir au lecteur.

Détaillons un peu cela.

1. Les facteurs d'agrément potentiels (= ce qui peut donner du plaisir)

- On n'y songe pas assez, mais le plaisir de lire tient, en partie, au plaisir d'apprendre des choses que l'on ignore. Et l'on peut en apprendre beaucoup dans un récit de fiction. Par exemple, s'il est fort probable qu'un jeune lecteur sache ce qu'est un animal apprivoisé, il est peu probable qu'il définisse le verbe « apprivoiser » comme le fait le renard. Si l'on fait attention au comportement de ce dernier, il y a des tas de choses à découvrir concernant...
 - la manière d'aborder un inconnu,
 - d'énoncer une requête,
 - de refuser sans froisser,
 - de s'adapter aux possibilités de compréhension de celle ou de celui que l'on veut informer,
 - de persuader le destinataire.
- Un autre facteur de plaisir potentiel tient à la compréhension de ce qui est donné à comprendre sans être énoncé, autrement dit au traitement de l'implicite. Ce facteur de plaisir est d'autant plus puissant si le lecteur parvient à traiter un implicite alors que, dans le monde de l'histoire, un personnage n'y parvient pas. Par exemple, le jeune lecteur, parce qu'il connaît les moeurs des renards, comprendra les allusions aux poules et aux chasseurs, et il aura d'autant plus de plaisir à les comprendre que le Petit Prince ne les comprend pas.

2. La cohésion textuelle

Ce qui distingue un texte d'une suite aléatoire de phrases, c'est, pour l'essentiel, la présence — dans chaque phrase — d'informations reprises et d'informations nouvelles. Ce qui est repris, c'est quelque chose qui est dit explicitement ou quelque chose qu'il est possible d'inférer à partir du dit explicite. Ce qui est repris ravive, dans la mémoire du destinataire, ce qu'il vient d'y intégrer ; ce qui est nouveau est la condition de l'intérêt du lecteur.

Les principaux moyens d'enchaîner les phrases d'un texte ou les paragraphes, les principaux moyens de marquer des rapports de sens entre celles-là ou ceux-ci, ce ne sont pas les « mots de liaison » mais les **anaphoriques**. Ce terme désigne, tous les (groupes de) mots grâce auxquels s'effectue une reprise d'information.

2.3.2.2 | DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

Rendre les élèves capables...

- de cerner dans un discours persuasif ce qui est de nature à assurer autant que possible la réussite de la persuasion ;
- de cerner dans un discours informatif ce qui est de nature à assurer autant que possible la saisie de l'information ;
- de traiter l'implicite d'un dialogue ;
- de repérer les anaphoriques et de dire ce qu'ils reprennent ;
- de repérer les modalisateurs et de préciser leur portée sémantique sur un énoncé ;
- de traiter des unités lexicales et de préciser leur portée sémantique sur un énoncé ;
- de prendre conscience qu'un même mot peut avoir une influence sémantique différente.

Le Petit Prince

(1/10)

Le Petit Prince et le renard.

C'est alors qu'apparut le renard :

- Bonjour, dit le renard.
- Bonjour, répondit poliment le petit prince, qui se retourna mais ne vit rien.
- Je suis là, dit la voix, sous le pommier.
- Qui es-tu ? dit le petit prince. Tu es bien joli...
- Je suis un renard, dit le renard.
- Viens jouer avec moi, lui proposa le petit prince. Je suis tellement triste...
- Je ne puis pas jouer avec toi, dit le renard. Je ne suis pas apprivoisé.
- Ah ! pardon, fit le petit prince.

Mais, après réflexion, il ajouta :

- Qu'est-ce que signifie « apprivoiser » ?
- Tu n'es pas d'ici, dit le renard, que cherches-tu ?
- Je cherche les hommes, dit le petit prince. Qu'est-ce que signifie « apprivoiser » ?
- Les hommes, dit le renard, ils ont des fusils et ils chassent. C'est bien gênant ! Ils élèvent aussi des poules. C'est leur seul intérêt. Tu cherches des poules ?
- Non, dit le petit prince. Je cherche des amis. Qu'est-ce que signifie « apprivoiser » ?
- C'est une chose trop oubliée, dit le renard. Ça signifie « créer des liens... »
- Créer des liens ?
- Bien sûr, dit le renard. Tu n'es encore pour moi qu'un petit garçon tout semblable à cent mille petits garçons. Et je n'ai pas besoin de toi. Et tu n'as pas besoin de moi non plus. Je ne suis pour toi qu'un renard semblable à cent mille renards. Mais, si tu m'apprivoises, nous aurons besoin l'un de l'autre. Tu seras pour moi unique au monde. Je serai pour toi unique au monde...
- Je commence à comprendre, dit le petit prince. Il y a une fleur... je crois qu'elle m'a apprivoisé...
- C'est possible, dit le renard. On voit sur la Terre toutes sortes de choses...
- Oh ! ce n'est pas sur la Terre, dit le petit prince.

Le renard parut très intrigué :

- Sur une autre planète ?

Le Petit Prince

(2/10)

- Oui.
- Il y a des chasseurs, sur cette planète-là ?
- Non.
- Ça, c'est intéressant ! Et des poules ?
- Non.
- Rien n'est parfait, soupira le renard.

Mais le renard revint à son idée :

- Ma vie est monotone. Je chasse les poules, les hommes me chassent. Toutes les poules se ressemblent, et tous les hommes se ressemblent. Je m'ennuie donc un peu. Mais, si tu m'apprivoises, ma vie sera comme ensoleillée. Je connaîtrai un bruit de pas qui sera différent de tous les autres. Les autres pas me font rentrer sous terre. Le tien m'appellera hors du terrier, comme une musique. Et puis regarde ! Tu vois, là-bas, les champs de blé ? Je ne mange pas de pain. Le blé pour moi est inutile. Les champs de blé ne me rappellent rien. Et ça, c'est triste ! Mais tu as des cheveux couleur d'or. Alors ce sera merveilleux quand tu m'auras apprivoisé ! Le blé, qui est doré, me fera souvenir de toi. Et j'aimerai le bruit du vent dans le blé...

Le renard se tut et regarda longtemps le petit prince :

- S'il te plaît... apprivoise-moi ! dit-il.
- Je veux bien, répondit le petit prince, mais je n'ai pas beaucoup de temps. J'ai des amis à découvrir et beaucoup de choses à connaître.
- On ne connaît que les choses que l'on apprivoise, dit le renard. Les hommes n'ont plus le temps de rien connaître. Ils achètent des choses toutes faites chez les marchands. Mais comme il n'existe point de marchands d'amis, les hommes n'ont plus d'amis. Si tu veux un ami, apprivoise-moi !
- Que faut-il faire ? dit le petit prince.
- Il faut être très patient, répondit le renard. Tu t'assoiras d'abord un peu loin de moi, comme ça, dans l'herbe. Je te regarderai du coin de l'oeil et tu ne diras rien. Le langage est source de malentendus. Mais, chaque jour, tu pourras t'asseoir un peu plus près...

Le lendemain revint le petit prince.

- Il eût mieux valu revenir à la même heure, dit le renard. Si tu viens, par exemple, à quatre heures de l'après-midi, dès trois heures je commencerai d'être heureux. Plus l'heure avancera, plus je me sentirai heureux. À quatre heures, déjà, je m'agiterai et m'inquiéterai ; je découvrirai le prix du bonheur !

Le Petit Prince

(3/10)

Mais si tu viens n'importe quand, je ne saurai jamais à quelle heure m'habiller le coeur... Il faut des rites.

- Qu'est-ce qu'un rite ? dit le petit prince.

- C'est aussi quelque chose de trop oublié, dit le renard. C'est ce qui fait qu'un jour est différent des autres jours, une heure, des autres heures. Il y a un rite, par exemple, chez mes chasseurs. Ils dansent le jeudi avec les filles du village. Alors le jeudi est jour merveilleux ! Je vais me promener jusqu'à la vigne. Si les chasseurs dansaient n'importe quand, les jours se ressembleraient tous, et je n'aurais point de vacances.

Ainsi le petit prince apprivoisa le renard. Et quand l'heure du départ fut proche :

- Ah ! dit le renard... Je pleurerai.

- C'est ta faute, dit le petit prince, je ne te souhaitais point de mal, mais tu as voulu que je t'apprivoise...

- Bien sûr, dit le renard.

- Mais tu vas pleurer ! dit le petit prince.

- Bien sûr, dit le renard.

- Alors tu n'y gagnes rien !

- J'y gagne, dit le renard, à cause de la couleur du blé.

Puis il ajouta :

- Va revoir les roses. Tu comprendras que la tienne est unique au monde. Tu reviendras me dire adieu, et je te ferai cadeau d'un secret.

Le petit prince s'en fut revoir les roses :

- Vous n'êtes pas du tout semblables à ma rose, vous n'êtes rien encore, leur dit-il. Personne ne vous a apprivoisé et vous n'avez apprivoisé personne. Vous êtes comme était mon renard. Ce n'était qu'un renard semblable à cent mille autres. Mais j'en ai fait mon ami, et il est maintenant unique au monde.

Et les roses étaient bien gênées.

- Vous êtes belles, mais vous êtes vides, leur dit-il encore. On ne peut pas mourir pour vous. Bien sûr, ma rose à moi, un passant ordinaire croirait qu'elle vous ressemble. Mais à elle seule elle est plus importante que vous toutes, puisque c'est elle que j'ai arrosée. Puisque c'est elle que j'ai mise sous globe. Puisque c'est elle que j'ai abritée par le paravent. Puisque c'est elle dont j'ai tué les chenilles (sauf les deux ou trois pour les papillons). Puisque c'est elle que j'ai écoutée se plaindre, ou se vanter, ou même quelquefois se taire.

Le Petit Prince

(4/10)

Puisque c'est ma rose.

Et il revint vers le renard :

- Adieu, dit-il...

- Adieu, dit le renard. Voici mon secret. Il est très simple : on ne voit bien qu'avec le coeur. L'essentiel est invisible pour les yeux.

- L'essentiel est invisible pour les yeux, répéta le petit prince, afin de se souvenir.

- C'est le temps que tu as perdu pour ta rose qui fait ta rose si importante.

- C'est le temps que j'ai perdu pour ma rose... fit le petit prince, afin de se souvenir.

- Les hommes ont oublié cette vérité, dit le renard. Mais tu ne dois pas l'oublier. Tu deviens responsable pour toujours de ce que tu as apprivoisé. Tu es responsable de ta rose...

- Je suis responsable de ma rose... répéta le petit prince, afin de se souvenir.

Antoine de SAINT EXUPÉRY. Extrait de *Le Petit Prince*. Folio. 2008.

2.3.2.3 | DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

Les différentes tâches proposées correspondent à des objectifs différents. L'enseignant peut donc sélectionner les tâches en fonction de ses objectifs particuliers.

Chaque enfant reçoit les quatre pages du texte.

L'enseignant utilise un TBI ou un écran pour projeter les extraits et y reprendre – en couleurs – les propositions de réponses des élèves.

Le travail de recherche est individuel et écrit. Cette phase est suivie d'une confrontation orale et collective des idées, durant laquelle l'enseignant régule le débat et guide les apprenants.

Étape 1

À propos d'une possible manière de réussir un acte de persuasion

Relis cet extrait.

Mais, si tu m'apprivoises, ma vie sera comme ensoleillée. Je connaîtrai un bruit de pas qui sera différent de tous les autres. Les autres pas me font rentrer sous terre. Le tien m'appellera hors du terrier, comme une musique. Et puis regarde ! Tu vois, là-bas, les champs de blé ? Je ne mange pas de pain. Le blé pour moi est inutile. Les champs de blé ne me rappellent rien. Et ça, c'est triste ! Mais tu as des cheveux couleur d'or. Alors ce sera merveilleux quand tu m'auras apprivoisé ! Le blé, qui est doré, me fera souvenir de toi. Et j'aimerai le bruit du vent dans le blé...

Le renard se tut et regarda longtemps le petit prince :

- S'il te plaît... apprivoise-moi ! dit-il.

- Je veux bien, répondit le petit prince, mais je n'ai pas beaucoup de temps. J'ai des amis à découvrir et beaucoup de choses à connaître.

- On ne connaît que les choses que l'on apprivoise, dit le renard. Les hommes n'ont plus le temps de rien connaître. Ils achètent des choses toutes faites chez les marchands. Mais comme il n'existe point de marchands d'amis, les hommes n'ont plus d'amis. Si tu veux un ami, apprivoise-moi !

- **Souligne** en bleu dans le premier paragraphe de cet extrait les raisons avancées par le renard pour inciter le Petit Prince à l'apprivoiser.
Réponse attendue : les élèves soulignent l'entièreté du premier paragraphe.
- D'après toi, dans cet extrait, qui bénéficierait du fait d'« être apprivoisé » ?
Entoure la bonne réponse : le renard, le Petit Prince.
Réponse attendue : les élèves entourent « le renard ».
- Après un long silence, que dit le renard pour tenter de persuader le Petit Prince ? Entoure en jaune la phrase de l'extrait qui nous apprend ce que dit le renard.
Réponse attendue : les élèves entourent « S'il te plaît... apprivoise-moi ! ».
- Souligne en vert dans le dernier paragraphe de cet extrait les raisons avancées par le renard pour inciter le Petit Prince à l'apprivoiser. **Réponse attendue** : les élèves soulignent « On ne connaît que les choses que l'on apprivoise » et « Si tu veux un ami, apprivoise-moi ! ».
- D'après toi, dans ce paragraphe, qui bénéficierait du fait d'« être apprivoisé » ?
Entoure la bonne réponse : le renard, le Petit Prince.
Réponse attendue : les élèves entourent « Le Petit Prince ».
- **Compare** tes réponses oralement avec les autres élèves de la classe.

Étape 2

À propos d'une possible manière de réussir un acte visant à informer À propos du sens du mot « apprivoiser »

- Non, dit le petit prince. Je cherche des amis. Qu'est-ce que signifie « apprivoiser » ?

- C'est une chose trop oubliée, dit le renard. Ça signifie « créer des liens... »

- Créer des liens ?

- Bien sûr, dit le renard. Tu n'es encore pour moi qu'un petit garçon tout semblable à cent mille petits garçons. Et je n'ai pas besoin de toi. Et tu n'as pas besoin de moi non plus. Je ne suis pour toi qu'un renard semblable à cent mille renards. Mais, si tu m'apprivoises, nous aurons besoin l'un de l'autre. Tu seras pour moi unique au monde. Je serai pour toi unique au monde...

- Je commence à comprendre, dit le petit prince.

- Comment le renard fait-il – dans un premier temps – pour informer le Petit Prince de ce que veut dire le mot « apprivoiser » ? **Explique** en une phrase.
Réponse attendue : Le renard donne une définition.
- Au début de cet extrait, le Petit Prince a-t-il compris le sens de ce mot « apprivoiser » ?
Entoure OUI - NON. Justifie ta réponse en soulignant un élément de cet extrait.
Réponse attendue : les élèves entourent « non » et ils soulignent le point d'interrogation.
- Que fait le renard – dans un deuxième temps – pour réussir son information ? **Explique** en une phrase.
Réponse attendue : le renard donne un exemple de situation.
- **Compare** tes réponses avec un condisciple, avec les autres élèves de la classe.

À propos du sens du mot « rite »

- Qu'est-ce qu'un rite ? dit le petit prince.

C'est aussi quelque chose de trop oublié, dit le renard. C'est ce qui fait qu'un jour est différent des autres jours, une heure, des autres heures. Il y a un rite, par exemple, chez mes chasseurs. Ils dansent le jeudi avec les filles du village. Alors le jeudi est jour merveilleux ! Je vais me promener jusqu'à la vigne. Si les chasseurs dansaient n'importe quand, les jours se ressembleraient tous, et je n'aurais point de vacances.

- Comment le renard fait-il pour informer le Petit Prince de ce que veut dire le mot « rite » ? **Explique** en une phrase.
Réponse attendue : le renard donne un exemple de situation.
- À ton avis, pour quelle raison ne donne-t-il pas une définition ?
Réponse attendue : pour mieux se faire comprendre.
- **Compare** tes réponses avec un condisciple, avec les autres élèves de la classe.
- Que peut-on retenir de la manière de tenter de préciser le sens d'un mot ? **Explique** en une phrase.
Réponse attendue : soit on donne une définition, soit on donne un exemple de situation.

Étape 3

À propos de l'implicite

On voit sur la Terre toutes sortes de choses...
- Oh ! ce n'est pas sur la Terre, dit le petit prince.
Le renard parut très intrigué :
- Sur une autre planète ?
- Oui.
- Il y a des chasseurs, sur cette planète-là ?
- Non.
- **Ça, c'est intéressant !** Et des poules ?
- Non.
- **Rien n'est parfait**, soupira le renard.

L'enseignant questionne oralement et collectivement le groupe classe.

- « **Ça, c'est intéressant** »

Réponses attendues :

- Qu'est-ce qui est intéressant ? L'absence de chasseurs
- Pour qui est-ce intéressant ? Pour le renard
- Pourquoi est-ce intéressant ? Le renard ne sera pas menacé par les chasseurs

- « **Rien n'est parfait** »

Réponses attendues :

- Qu'est-ce qui n'est pas parfait ? L'absence de poules
- Pour qui n'est-ce pas parfait ? Pour le renard
- Pourquoi n'est-ce pas parfait ? Le renard n'aura pas de poules à manger

Étape 4

À propos des anaphoriques

Je connaîtrai un bruit de pas qui sera différent de tous les autres. Les autres pas me font rentrer sous terre. **Le tien** m'appellera hors du terrier, comme une musique.

« **Le tien** » remplace : « **Le bruit de pas du Petit Prince** »

Les hommes ont oublié cette vérité, dit le renard. Mais tu ne dois pas l'oublier. Tu deviens responsable pour toujours de ce que tu as apprivoisé. Tu es responsable de ta rose...

« **cette vérité** ». Quelle est cette vérité ? **Recopie-la.**

Réponse attendue : Tu deviens responsable pour toujours de ce que tu as apprivoisé.

Étape 5

À propos des modalisateurs

- Je commence à comprendre, dit le petit prince. Il y a une fleur... Je crois qu'elle m'a apprivoisé...
- C'est possible, dit le renard. On voit sur Terre toutes sortes de choses...

- **Entoure** les deux mots qui montrent que le Petit Prince et le renard doutent de ce qu'ils disent.

Réponse attendue : Les élèves entourent « Je crois » et « C'est possible ».

Si les élèves rencontrent des difficultés, l'enseignant peut proposer l'extrait modifié ci-dessous, inviter les apprenants à comparer les deux énoncés, à pointer les différences lexicales (crois / sais) – possible / vrai) et à formuler les nuances sémantiques.

- Je commence à comprendre, dit le petit prince. Il y a une fleur... Je **sais** qu'elle m'a apprivoisé...
- C'est **vrai**, dit le renard. On voit sur Terre toutes sortes de choses...

Étape 6

À propos des choix lexicaux

Il y a un rite, par exemple, chez mes chasseurs. Ils dansent le jeudi avec les filles du village. Alors, le jeudi est un jour merveilleux !

- **Complète**

Pour le renard, le jeudi est un jour merveilleux parce que...

Réponse attendue : « Les chasseurs dansent avec les filles et donc, ils ne chassent pas ».

- Si on remplace « le » jeudi par « un » jeudi, la phrase a-t-elle le même sens ? **Entoure** : OUI / NON **Justifie** ta réponse avec tes mots.

Réponse attendue : les élèves entourent « non » et ils écrivent que le jeudi signifie que c'est tous les jeudis.

Étape 7

À propos de « si »

Si tu veux un ami, apprivoise-moi !

Si tu viens n'importe quand, je ne saurai jamais à quelle heure m'habiller le coeur...

C'est le temps que tu as perdu pour ta rose qui fait ta rose si importante.

Si les chasseurs dansaient n'importe quand, les jours se ressembleraient tous.

Dans chacune de ces quatre phrases, l'auteur a utilisé le mot « **si** ».

- Ce « **si** » a-t-il toujours le même sens ? **Entoure** la bonne réponse : OUI / NON

Justifie ta réponse avec tes mots.

Réponse attendue : les élèves entourent « non » et ils écrivent que dans la troisième phrase, le « si » signifie « tellement ». Dans les autres phrases, le « si » introduit une condition.

Le Petit Prince

(5/10)

Étape 1

Mais, si tu m'apprivoises, ma vie sera comme ensoleillée. Je connaîtrai un bruit de pas qui sera différent de tous les autres. Les autres pas me font rentrer sous terre. Le tien m'appellera hors du terrier, comme une musique. Et puis regarde ! Tu vois, là-bas, les champs de blé ? Je ne mange pas de pain. Le blé pour moi est inutile. Les champs de blé ne me rappellent rien. Et ça, c'est triste ! Mais tu as des cheveux couleur d'or. Alors ce sera merveilleux quand tu m'auras apprivoisé ! Le blé, qui est doré, me fera souvenir de toi. Et j'aimerai le bruit du vent dans le blé...

Le renard se tut et regarda longtemps le petit prince :

- S'il te plaît... apprivoise-moi ! dit-il.
- Je veux bien, répondit le petit prince, mais je n'ai pas beaucoup de temps. J'ai des amis à découvrir et beaucoup de choses à connaître.
- On ne connaît que les choses que l'on apprivoise, dit le renard. Les hommes n'ont plus le temps de rien connaître. Ils achètent des choses toutes faites chez les marchands. Mais comme il n'existe point de marchands d'amis, les hommes n'ont plus d'amis. Si tu veux un ami, apprivoise-moi !

- **Souligne** en bleu dans le premier paragraphe de cet extrait les raisons avancées par le renard pour inciter le Petit Prince à l'apprivoiser.
- D'après toi, dans cet extrait, qui bénéficierait du fait d'« être apprivoisé » ? **Entoure** la bonne réponse.

Le renard/Le Petit Prince

- Après un long silence, que dit le renard pour tenter de persuader le Petit Prince ? **Entoure** en jaune la phrase de l'extrait qui nous apprend ce que dit le renard.
- **Souligne** en vert dans le dernier paragraphe de cet extrait les raisons avancées par le renard pour inciter le Petit Prince à l'apprivoiser.
- D'après toi, dans ce paragraphe, qui bénéficierait du fait d'« être apprivoisé » ? **Entoure** la bonne réponse

Le renard | Le Petit Prince

Le Petit Prince

(6/10)

Étape 2

- Non, dit le petit prince. Je cherche des amis. Qu'est-ce que signifie « **apprivoiser** » ?
- C'est une chose trop oubliée, dit le renard. Ça signifie « créer des liens... »
- Créer des liens ?
- Bien sûr, dit le renard. Tu n'es encore pour moi qu'un petit garçon tout semblable à cent mille petits garçons. Et je n'ai pas besoin de toi. Et tu n'as pas besoin de moi non plus. Je ne suis pour toi qu'un renard semblable à cent mille renards. Mais, si tu m'apprivoises, nous aurons besoin l'un de l'autre. Tu seras pour moi unique au monde. Je serai pour toi unique au monde...
- Je commence à comprendre, dit le petit prince.

- Comment le renard fait-il – dans un premier temps – pour informer le Petit Prince de ce que veut dire le mot « apprivoiser » ? **Explique** en une phrase.
-

- Au début de cet extrait, le Petit Prince a-t-il compris le sens de ce mot « **apprivoiser** » ? **Entoure OUI / NON**
Justifie ta réponse en soulignant un élément de cet extrait.
-

- Que fait le renard – dans un deuxième temps – pour réussir son information ? **Explique** en une phrase.
-

Le Petit Prince

(7/10)

Qu'est-ce qu'un rite ? dit le petit prince. C'est aussi quelque chose de trop oublié, dit le renard. C'est ce qui fait qu'un jour est différent des autres jours, une heure, des autres heures. Il y a un rite, par exemple, chez mes chasseurs. Ils dansent le jeudi avec les filles du village. Alors le jeudi est jour merveilleux ! Je vais me promener jusqu'à la vigne. Si les chasseurs dansaient n'importe quand, les jours se ressembleraient tous, et je n'aurais point de vacances.

- Comment le renard fait-il pour informer le Petit Prince de ce que veut dire le mot « rite » ? **Explique** en une phrase.
-

- À ton avis, pour quelle raison ne donne-t-il pas une définition ?
-

- **Compare** tes réponses avec un condisciple, avec les autres élèves de la classe.
 - Que peut-on retenir de la manière de tenter de préciser le sens d'un mot ? **Explique** en une phrase.
-

Le Petit Prince

(8/10)

Étape 3

On voit sur la Terre toutes sortes de choses...

- Oh ! ce n'est pas sur la Terre, dit le petit prince.

Le renard parut très intrigué :

- Sur une autre planète ?

- Oui.

- Il y a des chasseurs, sur cette planète-là ?

- Non.

- **Ça, c'est intéressant !** Et des poules ?

- Non.

- **Rien n'est parfait**, soupira le renard.

• « **Ça, c'est intéressant** »

- Qu'est-ce qui est intéressant ?
- Pour qui est-ce intéressant ?
- Pourquoi est-ce intéressant ?

• « **Rien n'est parfait** »

- Qu'est-ce qui n'est pas parfait ?
- Pour qui n'est-ce pas parfait ?
- Pourquoi n'est-ce pas parfait ?

Étape 4

Je connaîtrai un bruit de pas qui sera différent de tous les autres. Les autres pas me font rentrer sous terre. **Le tien** m'appellera hors du terrier, comme une musique.

« **Le tien** » remplace : _____

Les hommes ont oublié **cette vérité**, dit le renard. Mais tu ne dois pas l'oublier. Tu deviens responsable pour toujours de ce que tu as apprivoisé. Tu es responsable de ta rose...

« **cette vérité** ». Quelle est cette vérité ? **Recopie-la.**

Le Petit Prince

(9/10)

Étape 5

- Je commence à comprendre, dit le petit prince. Il y a une fleur... Je crois qu'elle m'a apprivoisé...
- C'est possible, dit le renard. On voit sur Terre toutes sortes de choses...

- **Entoure** les deux mots qui montrent que le Petit Prince et le renard doutent de ce qu'ils disent.
- **Compare** avec l'extrait modifié ci-dessous.

- Je commence à comprendre, dit le petit prince. Il y a une fleur... Je sais qu'elle m'a apprivoisé...
- C'est vrai, dit le renard. On voit sur Terre toutes sortes de choses

Étape 6

Il y a un rite, par exemple, chez mes chasseurs. Ils dansent le jeudi avec les filles du village. Alors, le jeudi est un jour merveilleux !

- **Complète.**
Pour le renard, le jeudi est un jour merveilleux parce que...
-

- Si on remplace « le » jeudi par « un » jeudi, la phrase a-t-elle le même sens ?
Entoure : OUI / NON. Justifie ta réponse avec tes mots.
-

Le Petit Prince

(10/10)

Étape 7

Si tu veux un ami, apprivoise-moi !

Si tu viens n'importe quand, je ne saurai jamais à quelle heure m'habiller le coeur...

C'est le temps que tu as perdu pour ta rose qui fait ta rose si importante.

Si les chasseurs dansaient n'importe quand, les jours se ressembleraient tous.

Dans chacune de ces quatre phrases, l'auteur a utilisé le mot « **si** ».

Ce « **si** » a-t-il toujours le même sens ?

Entoure la bonne réponse : **OUI / NON**. **Justifie** ta réponse avec tes mots.

3

COMPRENDRE DES TEXTES LONGS ET RESISTANTS

3.1 | LES CONSTATS ISSUS DE L'ÉPREUVE

Les questions relatives au texte *L'étrange rapport du patrouilleur Flix* ont mis une majorité d'élèves en difficulté. Le résultat moyen pour l'ensemble des questions s'élève à 45 % seulement. Les difficultés des élèves sont principalement de deux ordres.

Certains élèves n'ont pas identifié l'intention persuasive de l'auteur qui cherche à faire réfléchir le lecteur sur le comportement des humains par rapport à leur consommation de pétrole. Ces élèves sont restés à la surface du récit qui, pour eux, raconte une histoire d'extra-terrestres.

Ceci dit, l'interprétation des erreurs des élèves mérite d'être nuancée. Si on examine les réponses à la question ci-dessous, on constate que seuls 34 % des élèves considèrent qu'il s'agit d'une histoire imaginaire et justifient leur choix. Au prétest, 32 % des élèves avaient considéré que c'était une histoire réelle. C'est donc bien la posture particulière à adopter pour percevoir les deux mondes en présence dans le récit qui pose problème. L'histoire se situe résolument dans le monde imaginaire, avec un patrouilleur interstellaire, un Conseil des Mille Sages, tout en relatant des éléments bien réels.

QUESTION

27

COCHE la proposition correcte.

- C'est une histoire imaginaire.
- C'est une histoire réelle.

JUSTIFIE ton choix.

Parce que _____

Ajoutons que l'intention persuasive de l'auteur n'est pas exprimée de façon explicite. Flix se limite à décrire ce qu'il a observé sur la Terre et les Mille Sages décident de ne pas envoyer d'ambassade sur la Terre parce que ses habitants sont étranges et peu raisonnables, mais à aucun moment, ils ne jugent ou ne critiquent de façon explicite le comportement des humains. Il revient au lecteur d'interpréter le récit pour en dégager la réflexion sur une situation environnementale préoccupante.

L'analyse des résultats à l'épreuve met en évidence un autre type de difficulté en lien avec la longueur du récit proposé. Plusieurs questions portaient sur des informations présentes de façon tout à fait explicite dans le texte. En général, le repérage d'informations explicites est assez bien maîtrisé au niveau de la cinquième année primaire. Mais face à ce texte long, ces questions sont très mal réussies.

Par exemple, 13 % des élèves seulement ont pu trouver une conséquence de la modification de la couche d'atmosphère alors que l'indication du chapitre à consulter était fournie et que quatre réponses différentes étaient acceptées.

« ... ils sont en train de modifier la mince couche d'atmosphère de leur planète, ce qui a déjà commencé à dérégler leur climat : les inondations, les tempêtes et les sécheresses se succèdent ».

Ne connaissant pas d'emblée la réponse et n'ayant très vraisemblablement pas pu la mémoriser à la première lecture, les élèves devaient retourner dans le texte pour trouver l'information demandée, ce que beaucoup ne font pas quand ils sont face à un texte long. Ceci est confirmé par l'important taux d'omission (28 %).

Autre exemple, six élèves sur dix ne peuvent citer deux adjectifs utilisés par Flix dans le deuxième chapitre du récit pour décrire la beauté de ce qu'il a observé. Le premier paragraphe du chapitre en question en fournit six.

3.2 | UN ÉCLAIRAGE THÉORIQUE

3.2.1 | À PROPOS DES TEXTES LONGS

Les élèves sont peu habitués à aborder des écrits (entiers) de quelques pages dans leur environnement scolaire ou familial. Interrogés à ce sujet, les enseignants de l'échantillon le confirment : 48 % d'entre eux font lire à leurs élèves très régulièrement de courts extraits de récits littéraires (de l'ordre de un ou quelques paragraphes), mais ils ne sont que 17 % à proposer très régulièrement des écrits littéraires plus longs, des récits complets.

Nous aborderons seulement la problématique des récits de fiction longs.

La compréhension d'une fiction réclame la construction progressive d'une représentation mentale du monde de l'histoire, des personnages qui y évoluent et des faits qui s'y déroulent.

Pour peu que le récit s'allonge, cette construction mentale rend indispensable une sélection de certaines informations que le texte permet d'imaginer. Cette sélection est d'autant plus indispensable que la capacité de la mémoire du lecteur est limitée.

Sans vraiment en avoir conscience, le lecteur expert mémorise des informations compte tenu de son expérience du monde et de ses connaissances antérieures du monde fictionnel. Il garde en mémoire les éléments qu'il pense déterminants pour la suite de l'intrigue. Et si la suite du récit met en évidence un élément qu'il n'avait pas sélectionné, il corrige et intègre celui-ci dans sa représentation.

L'enseignant doit mettre en place des tâches spécifiques qui aideront l'apprenti à faire consciemment ce que le lecteur expert fait sans y penser.

3.2.1.1 | SÉLECTIONNER – ANTICIPER

Les tâches de sélection des informations combinées aux tâches d'anticipation répondent essentiellement aux deux questions suivantes.

- **Qu'est-il important de garder en mémoire ? Quels éléments vont influencer la suite ?**
- **Compte tenu des éléments retenus, que peut-il arriver ? Quelle est la suite de l'histoire ?**

Ces tâches développent considérablement l'intelligence de l'action. Elles invitent les élèves non à « jouer aux devinettes » mais à réfléchir...

- sur la suite de l'action : pour que ceci arrive, cela est nécessaire ;
- sur un possible résultat : de ceci pourrait résulter cela ;
- sur les raisons d'agir des personnages : pour atteindre tel but, le personnage devrait agir de telle façon.

Ces tâches réclament, bien sûr, la formulation d'hypothèses. C'est-à-dire la formulation d'énoncés qui se justifient par des éléments du passé et qui proposent des événements probables, possibles. En effet, ce n'est pas au hasard mais c'est sur la base d'indices textuels que les apprenants tentent d'imaginer le futur.

Le tableau suivant (également construit dans les *Pistes didactiques 2016* de 3^e primaire) peut devenir un outil d'aide à la formulation d'hypothèses :

INDICES DU TEXTE	HYPOTHÈSES

Quand faut-il arrêter la lecture pour favoriser la sélection et l'anticipation ?

Il revient à l'enseignant...

- d'interrompre le cours des faits quand la quantité et la qualité d'informations :
 - dépassent les capacités de la mémoire de travail,
 - invitent à l'anticipation ;
- d'attirer l'attention des élèves sur ce qui pourrait influencer ou ne pas influencer la suite de l'histoire.

Que faut-il mémoriser et que peut-on oublier ?

Lorsque les élèves auront réalisé de très nombreuses tâches de sélection et d'anticipation, il conviendra de synthétiser ce qu'ils auront appris :

- les informations concernant le cadre spatio-temporel de l'histoire ;
- les caractéristiques des personnages (d'ordre physique, psychologique, social ou moral) ;
- les actions tantôt cruciales, tantôt sans incidence sur la suite, tantôt encore plus ou moins lourdes de conséquences.

Quelles caractéristiques du lieu, du temps, des personnages, quelles actions de ces derniers orientent la suite de l'histoire ? Voilà les questions à poser pour évaluer la compréhension.

La grille suivante, construite par les apprenants et l'enseignant, peut devenir un outil de travail « plus pointu » au service de la sélection d'informations :

	Ce qui a beaucoup d'importance pour la suite de l'histoire.	Ce qui a peu d'importance pour la suite.	Ce qui n'a pas d'importance pour la suite.
Informations sur le lieu			
Informations sur le temps			
Caractéristiques d'un personnage			
Actions d'un personnage			

3.2.1.2 | RÉSUMER

Traiter les données d'un texte implique une autre opération que celle de trier : il s'agit également de savoir résumer les informations jugées cruciales et indispensables.

Il est essentiel que les apprenants produisent – oralement ou par écrit – un résumé d'un récit de fiction. De plus, la confrontation collective de ces productions est propice à une réflexion sur l'importance relative de certaines informations.

Un résumé, c'est un texte :

- **économique** – court – qui reprend les informations principales ;
- **fidèle** aux idées, aux choix, aux dires de l'auteur.

Les tâches de production d'un résumé doivent s'intégrer dans une vraie situation de compréhension en lecture d'un récit fictionnel. C'est en cours de route ou en fin de parcours qu'on demande aux apprenants de résumer.

Par exemple, pour faire lire et comprendre un texte long, l'enseignant peut proposer une lecture feuilleton : les apprenants découvrent un chapitre par séquence d'apprentissage. Si l'œuvre compte quatre chapitres, on peut envisager une lecture feuilleton en quatre séquences programmées sur huit jours.

3.2.2 | À PROPOS DES TEXTES RÉSISTANTS

Selon Catherine Tauveron (1999), « l'entraînement au franchissement d'obstacles ne peut s'opérer que sur un terrain semé d'embûches ». De même, la progression des élèves dans l'apprentissage de la compréhension de textes ne se réalisera valablement qu'au départ de textes qui ne livrent pas tout, d'emblée, au lecteur, des textes qui ne se résument pas aisément et dont le sens symbolique n'apparaît que progressivement. Par ailleurs, la lecture ne devient un plaisir que si la créativité entre en jeu et que si le texte offre une chance de mettre nos aptitudes à l'épreuve.

Dans un discours informatif, l'auteur se doit d'aider au mieux le lecteur en anticipant sur ses difficultés potentielles de lecture. Il va donc écrire en étant le plus précis, le plus clair et le plus explicite possible et il va souvent utiliser des moyens pour guider le lecteur : intertitres, mises en évidence et encadrés, illustrations, notes de bas de page, etc. S'il y a chez le lecteur rupture de compréhension, ces ruptures n'ont en principe rien de volontaire dans le chef de l'auteur.

Il n'en va pas de même des textes littéraires. Bien souvent, l'auteur glisse délibérément des obstacles à la compréhension qui mettent la sagacité du lecteur à l'épreuve. Avec ce genre de textes, il est intéressant d'habituer les élèves à prendre du plaisir à ce jeu où souvent on ne peut comprendre qu'après avoir compris à tort.

Ces obstacles sont nombreux et variés.

Pour C. Tauveron, l'auteur peut :

- pratiquer la rétention d'information et ainsi offrir des ellipses narratives ;
- utiliser des indices ambigus pour conduire le lecteur sur une fausse piste, (la volonté de l'auteur ne se révélant que progressivement ou à la fin du récit, voire pas du tout) ;
- modifier la chronologie des faits ;
- faire adopter un point de vue inattendu par un personnage ;
- faire des allusions à d'autres récits, voire citer des extraits courts d'autres récits ;
- masquer des valeurs d'un personnage ou présenter des valeurs inattendues ;
- brouiller les frontières entre le monde réel et le monde imaginaire ;
- pratiquer l'ironie ;
- ...

Un dernier obstacle : du côté du lecteur

Un autre élément (qui tient davantage aux dispositions du lecteur) fait couramment obstacle à la compréhension d'un texte par les élèves : la distance entre le monde de l'auteur et le monde du lecteur, ses expériences et connaissances. Si l'élève peut s'appuyer sur des observations ou expériences personnelles en lien avec des éléments du récit, il pourrait être dans une position plus favorable pour l'aborder. D'où l'importance d'inviter régulièrement les élèves à convoquer leurs connaissances et expériences personnelles.

3.2.3 | LE POINT SUR LES STRATÉGIES DE COMPRÉHENSION

« Une stratégie est un ensemble d'actions coordonnées en vue d'un but, d'une victoire » (Petit Robert).

Pour Legendre, (1993, p.1184), une stratégie cognitive, c'est « une technique intellectuelle choisie par une personne comme étant la plus propice à la résolution d'un problème ».

Les stratégies ont pour caractéristiques essentielles d'être conscientes et intentionnelles (c'est-à-dire orientées par un but).

Les stratégies susceptibles d'aider les élèves à progresser dans leur compréhension de l'écrit sont connues depuis longtemps. Pourtant, elles demeurent généralement insuffisamment enseignées et exploitées dans les classes en FW-B.

Les spécialistes chargés des épreuves de PIRLS s'accordent pour distinguer **quatre stratégies** dont l'enseignement-apprentissage est fondamental.

STRATÉGIES

PRÉDIRE, émettre des hypothèses sur le contenu.

CLARIFIER, agir pour comprendre les mots ou les passages difficiles.

QUESTIONNER, se poser des questions sur les informations importantes.

RÉSUMER, reformuler les idées essentielles en quelques phrases.

Voici une liste de stratégies de compréhension proposée par J. Giasson (2004), et reprise par P. Schillings (2012).

- **Anticiper** le contenu d'un texte après en avoir lu le titre et avoir identifié et mobilisé ses connaissances antérieures sur le sujet.
- **Survoler** un texte afin d'en connaître brièvement le contenu.
- **Réguler** et contrôler sa lecture lorsqu'une rupture de compréhension survient (ralentir, lecture rétroactive...).
- « **Parler** » au texte via des annotations dans les marges.
- **Établir des connexions significatives** entre le texte et d'autres connaissances, d'autres expériences et d'autres textes.
- **Relire** des sections du texte pour clarifier les confusions.
- **Résumer**, reformuler, paraphraser le texte ou des parties de texte.
- **Organiser** et garder des traces des idées d'un texte via des organisateurs graphiques, des résumés, des plans ou des notes.
- ...

3.2.3.1 | QUELLES STRATÉGIES FACE À QUELS TEXTES ?

Toutes les stratégies ne s'appliquent pas de la même façon à tous les types de textes.

Par exemple, face à un texte littéraire **long**, l'enseignant pensera à mettre en place des tâches favorisant

- la sélection d'informations qui influencent la suite de l'histoire ;
- la mémorisation ;
- l'anticipation ;
- le résumé ;
- la reformulation.

Par exemple, face à un texte littéraire **résistant**, l'enseignant peut recourir **au dispositif de dévoilement progressif** d'un récit de fiction (lire partie par partie) afin d'apprendre aux élèves à dépasser une lecture littérale en usant de stratégies spécifiques telles que :

- faire des inférences portant sur l'ordre chronologique de l'histoire ;
- faire des inférences portant sur le non-dit ;
- faire des inférences portant sur l'allusion ou la citation ;
- faire des inférences pour clarifier les frontières entre le monde réel et le monde fictionnel ;
- ...

Faire des inférences « est un processus [mental] selon lequel une proposition est admise en vertu de son lien logique avec une ou plusieurs propositions antécédentes tenues pour vraies » (Neveu, 2004 : 163) ». S'agissant du traitement de l'implicite, faire part d'une inférence, c'est mettre en mots le non-dit, le non-écrit qu'il est demandé de **comprendre** ou **permis de comprendre**.

3.2.3.2 | COMMENT ENSEIGNER LES STRATÉGIES ?

Les processus cognitifs en œuvre lors de l'utilisation d'une stratégie de compréhension ne sont pas visibles, pas observables. Il revient à l'enseignant de les rendre accessibles, transparents. La procédure est explicite lorsqu'il **énonce à voix haute ce qu'il pratique habituellement « dans sa tête »** lorsqu'il lit un texte. Il faut que les élèves prennent conscience des stratégies qui leur permettent de comprendre. Les élèves doivent pouvoir observer concrètement l'efficacité d'une stratégie utilisée par l'enseignant ou par leurs pairs au sein d'un groupe.

Selon Giasson (2004), **l'étayage** de l'enseignant doit permettre à l'élève d'obtenir uniquement le soutien nécessaire pour qu'il puisse ensuite utiliser la stratégie seul. Le guidage et l'étayage de l'enseignant seront aussi soutenus que nécessaire et aussi courts que possible.

L'enseignement de stratégies de compréhension ne sera efficace que s'il permet aux élèves d'échanger, de débattre sur le « comment faire pour... ».

Les questions suivantes doivent être posées au cours de chaque activité de lecture :

- Comment faire pour sélectionner des informations ?
- Comment faire pour anticiper la suite d'une histoire ?
- Comment faire pour justifier une hypothèse ?
- Comment faire pour résumer ?
- Comment faire pour reformuler ?
- Comment faire pour...

Voici deux exemples de réponses possibles aux questions précédentes :

STRATÉGIES	COMMENT FAIRE ?
Prédire = émettre des hypothèses	<ul style="list-style-type: none"> • Observer les illustrations de la couverture. • Prendre connaissance du titre. • Faire des liens entre ces deux types d'informations. • Énoncer une suite possible compte tenu des éléments repérés et retenus.
Résumer	<ul style="list-style-type: none"> • Sélectionner les informations principales. • Organiser ces informations selon le modèle du schéma narratif. • Rédiger un énoncé reprenant ces idées organisées. • Vérifier la fidélité du contenu au texte de l'auteur.

3.2.3.3 | QUELLES TÂCHES PROPOSER AFIN DE FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT DE STRATÉGIES ?

Voici deux propositions s'agissant de la stratégie « RÉSUMER » et de la stratégie « ANTICIPER »

STRATÉGIES	COMMENT FAIRE ?
Résumer	<ul style="list-style-type: none"> • Comparer deux énoncés courts au texte-source (lieu - personnages - actions -...) et sélectionner celui qui est fidèle aux idées de l'auteur. Présenter et justifier le choix en retournant au texte. • Achever un résumé en s'aidant du schéma narratif. Confronter en équipe et justifier des « comment faire ». Produire un résumé accepté par le groupe classe. Faire verbaliser les différentes stratégies cognitives utilisées par les élèves et apprécier leur pertinence au but poursuivi.
Anticiper le chapitre X d'une histoire présentée en feuilletons	<ul style="list-style-type: none"> • En duo, pointer les éléments qui semblent avoir une influence sur la suite de l'histoire. Les mettre en relation. Seul, comparer des « suites possibles » proposées par l'enseignant. Tisser des liens entre les idées retenues (premier chapitre) et les prolongements proposés (pour le chapitre X). Justifier le choix d'une suite acceptable. • Ajuster une suite jugée inacceptable. Faire verbaliser les stratégies cognitives utilisées par les différents élèves et apprécier leur « efficacité », leur pertinence au but poursuivi.

3.3 | ACTIVITÉS

3.3.1 | ACTIVITÉ 8 – L'ÉTRANGE RAPPORT DU PATROUILLEUR FLIXX

3.3.1.1 | DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

Le texte (fiche 1/3, p. 93) provient d'un site suisse accessible à l'adresse suivante : <https://www.energie-environnement.ch/maison/coin-des-ecoles/contes-pedagogiques>. Ce site propose 24 autres contes pédagogiques illustrés sur les thèmes de l'énergie, de l'environnement, des changements climatiques, du développement durable et de la biodiversité. Ces contes qui gommant la frontière entre monde imaginaire et monde réel, s'étendent sur 2 ou 3 pages par histoire. Ils conviennent pour la fin de l'enseignement primaire mais aussi pour le secondaire.

Étape 1

Découverte des illustrations, du titre et ensuite du chapitre 1

- Demander aux élèves d'examiner très attentivement toutes les **illustrations** du document (incluses dans le texte et présentes au début et à la fin du texte), sans lire le texte.
- Mener une discussion collective invitant les élèves à **décrire** le plus précisément possible ce qu'ils ont observé. Il faut encourager les élèves à **justifier** leurs avis et à s'appuyer éventuellement sur le détail des illustrations en cas de divergence d'interprétation.
- La description du personnage donne l'occasion de faire le **lien avec le titre**. Donner le titre de cette fiction. Demander aux élèves de mettre en relation le titre et les illustrations. En demandant aux élèves de formuler des hypothèses sur l'histoire qu'ils vont découvrir, on leur permet de se créer « un horizon d'attente » et on leur fait faire un premier pas vers la découverte du sens général du récit.
- Demander aux élèves de surligner les autres éléments du **paratexte** et d'indiquer de quoi il s'agit : les intertitres (qui structurent le texte en chapitres), la source (l'adresse internet apparaissant en bas de chaque page), la légende de la plaque de métal (qui explique ce qu'est cette plaque et qui fournit l'information de son authenticité), le nom de l'auteur et la date.
Il convient d'être particulièrement attentif à ce que les élèves s'interrogent à propos de la plaque de métal et de sa légende. C'est en effet un élément qui permet de donner du sens au premier intertitre. L'explication de l'authenticité, qui informe le lecteur qu'Aldébaran est une étoile qui existe réellement, est un des éléments à la croisée du monde imaginaire dans lequel le récit se situe et du monde réel dont certains éléments sont relatés.
- **Faire anticiper** (en émettant des hypothèses) le contenu du premier chapitre. À quoi cette découverte fait-elle référence ?
Noter les hypothèses des élèves au tableau pour y revenir après la lecture du premier chapitre.
Inciter les apprenants à justifier leurs hypothèses, c'est-à-dire à pointer les indices textuels et iconographiques qui fondent leurs hypothèses.
- **Lecture individuelle** du premier chapitre. En duo, les élèves soulignent les mots incompris. C'est l'occasion de mettre en place et ou de partager des stratégies permettant de donner du sens aux mots inconnus et/ou incompris.

Comment traiter ce mot inconnu ?

Face à un mot dont il ignore le sens, l'apprenant **doit** s'appuyer sur divers indices :

- des signes de ponctuation qui annoncent une explication (par exemple les deux points) ;
- des mots qui annoncent une explication (par exemple « c'est-à-dire ») ;
- la morphologie du mot (par exemple « interstellaire ») ;
- les anaphoriques ;

et il **peut** également...

- mettre en relation le mot inconnu avec un schéma ou tout autre élément présent dans le texte ;
- tisser des liens avec ses connaissances antérieures et le contexte ;
- recourir au dictionnaire et sélectionner la signification appropriée au texte. (Scallon, 2004, p.57).

L'enseignant relève les différents moyens utilisés par les apprenants et en profite pour enrichir leur répertoire de stratégies en « montrant » une ou des stratégies non utilisées par les apprenants.

- Mise en commun, revenir sur les hypothèses et les indices notés au tableau. Quelques duos s'expriment. Les autres élèves sont encouragés à réagir. Il faut amener les élèves à justifier leurs avis en se référant au texte et à expliquer pourquoi telle hypothèse doit être conservée ou au contraire rejetée.

Étape 2

Émission d'hypothèses puis découverte du chapitre 2 « Le retour »

- Inviter les apprenants à rédiger, en trio, soit un résumé du premier chapitre, soit un relevé des idées principales. C'est l'occasion d'aborder les notions d'idées principales et secondaires, d'éléments qui influencent ou non la suite de l'histoire.
- Confronter oralement quelques résumés et sélectionner les idées qui seront retenues par tout le groupe classe.
- Sur la base du relevé ou du résumé collectif du 1er chapitre et de l'intertitre du 2e chapitre, inviter les apprenants à formuler des hypothèses sur la suite de l'histoire. Noter les hypothèses au tableau.

Quelques réponses possibles

Je retiens de la partie 1 : LA DÉCOUVERTE	Je formule des hypothèses sur la partie 2 : LE RETOUR
<ol style="list-style-type: none">1. Flixx est un patrouilleur interstellaire.2. Flixx découvre une plaque de métal gravée provenant de la Terre. Il la ramène aux Mille Sages.3. Les Mille Sages examinent la plaque de métal gravée découverte par Flixx.4. Les Mille Sages envoient Flixx découvrir la Terre.	<p>Flixx part à la recherche de la planète Terre.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Il n'a pas trouvé la Terre.2. Il a trouvé la Terre.3. Il a observé ou rencontré les habitants de la Terre.4. Il n'a pas rencontré les habitants. <p>Il rentre chez lui.</p> <ol style="list-style-type: none">5 Il n'a rien vu donc ne fait pas rapport.6. Il fait rapport de ses découvertes aux Mille Sages.7. Ce rapport est « positif ».8. Ce rapport est « négatif »

- Lecture du chapitre 2.
- Retour aux hypothèses pour les confirmer ou les rejeter avec justification des choix en se basant sur les informations du texte.

Quelques réponses possibles

Je vérifie mes hypothèses sur la partie 2 : LE RETOUR

Flixx part à la recherche de la planète Terre.

1. ~~Il n'a pas trouvé la Terre.~~
2. Il a trouvé la Terre.
3. Il a observé ~~ou rencontré~~ les habitants de la Terre.
4. ~~Il n'a pas rencontré les habitants.~~

Il rentre chez lui.

5. ~~Il n'a rien vu donc ne fait pas rapport.~~
6. Il fait rapport de ses découvertes aux Mille Sages.
7. Ce rapport est « positif ».
8. Ce rapport est « négatif ».

Étape 3

Émission d'hypothèses puis découverte du chapitre 3 « La décision »

- Émission d'hypothèses sur le contenu possible du chapitre compte tenu des informations apportées dans les deux premiers chapitres.

Exemple de synthèse

	Ce qui a beaucoup d'importance pour la suite de l'histoire	Ce qui a peu ou pas d'importance pour la suite de l'histoire
Informations sur le lieu	Manque d'information sur la Terre, lieu inconnu	
Informations sur le temps		
Caractéristiques d'un personnage	<ul style="list-style-type: none"> • La volonté de Flixx d'être précis « L'intelligence » des habitants de la Terre • L'incompréhension des Mille Sages • Leur désir d'en savoir plus 	Les habitants ne vivent pas tout nus.
Actions d'un personnage	Les comportements des Humains	

- Lecture du dernier chapitre. Recherche du sens des mots incompris. Préparation en duo d'une réponse à la question : les Mille Sages vont-ils finalement envoyer ou non une ambassade sur la Terre ? Pour quelles raisons ?
- Mise en commun et retour aux hypothèses. Justifications.

Clôture de l'activité

- Distinguer le réel et l'imaginaire
- Saisir l'intention de l'auteur
- Lire pour agir

- Proposer à chaque duo les extraits de la fiche 3/3 en leur demandant d'indiquer s'ils relèvent du réel ou de l'imaginaire et de justifier leurs choix. (page 95).
- Cette tâche en duo vise à garantir l'implication de tous les élèves, mais l'objectif premier est de susciter le débat lors de la mise en commun.

Dans le **premier extrait**, par exemple, les échanges pourraient s'avérer extrêmement riches et déboucher sur le constat que les deux réponses sont acceptables puisqu'il y est question d'un patrouilleur interstellaire imaginaire et de l'étoile d'Aldébaran qui existe réellement.

Remarque : ce genre de question est à éviter absolument lors d'une évaluation, mais elle est très intéressante dans le cadre d'échanges visant la compréhension.

À propos du **second extrait**, on vérifiera que les élèves comprennent le mot « authentique » et on fournira quelques explications sur ce qu'est la NASA. Ceci est susceptible d'éveiller l'intérêt et la curiosité des élèves.

Il serait intéressant d'inciter les apprenants à vérifier certaines informations.

Comment savoir si cette étoile existe vraiment ?

La consultation d'un ouvrage scientifique devrait apporter une réponse. Vérification via Google dans Wikipédia.

À propos du **troisième extrait**, il convient de mener un débat sur ce que pourraient être ces « clans » et ces « chefs de clans » de façon à aider à la compréhension du contenu de l'extrait.

L'étrange rapport du patrouilleur Flixx

(1/3)



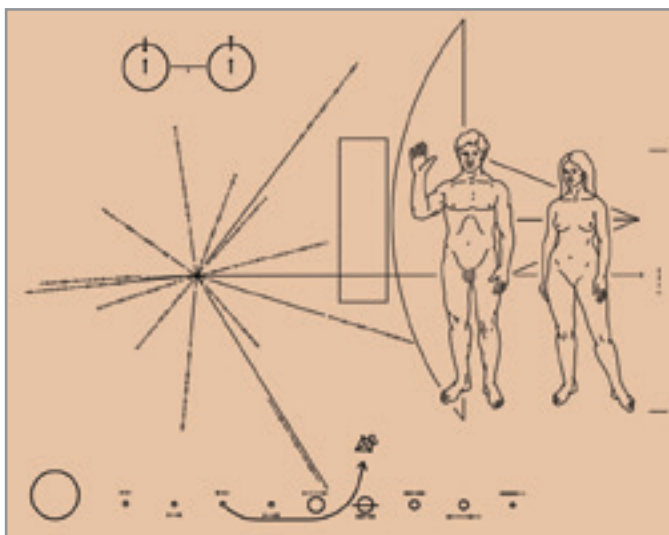
LA DÉCOUVERTE

Flixx est un excellent patrouilleur interstellaire, sans doute l'un des meilleurs de toute la contrée d'Aldébaran, une étoile proche de notre Soleil. Voici comment Flixx parla un jour de notre civilisation au Conseil des Mille Sages qui l'avait envoyé en mission vers la Terre.

Tout a commencé le jour où Flixx ramena de l'espace une étrange plaque de métal gravée. Il l'avait découverte sur une sonde spatiale rudimentaire, expédiée par des êtres inconnus. En fait, cette plaque avait tout l'air d'être un message lancé au hasard dans l'infini. Elle comportait un plan grossier qui indiquait l'emplacement de son origine, et une représentation de deux êtres qui l'habitaient*.

Lorsque le Conseil des Mille Sages examina la plaque, il prit la décision d'envoyer Flixx vers la toute petite planète d'où elle provenait. On l'avait cartographiée depuis longtemps, mais personne ne l'avait encore explorée (il faut dire qu'il y a tellement d'étoiles intéressantes dans la Galaxie).

Visiblement, les êtres qui avaient expédié cette sonde étaient intelligents. D'après ce qu'on pouvait en voir sur la plaque, ils ressemblaient beaucoup aux gens d'Aldébaran et vivaient tout nus.



Prudent, le Conseil avait prié Flixx d'être discret dans son exploration, car il préférait attendre le rapport du patrouilleur avant de décider si – oui ou non – on enverrait une ambassade vers ces inconnus...

LE RETOUR

De retour de sa longue expédition, Flixx vint s'asseoir au milieu du Conseil. Il salua les Mille Sages selon les formules en usage à Aldébaran, puis commença ainsi : « Il s'agit d'une jolie planète bleue, bien proportionnée, avec de grandes surfaces d'eau et des terres émergées bien réparties. La lumière est assez belle, l'atmosphère et la température sont agréables, et le nombre d'espèces qui l'habitent est considérable. Parmi les grands êtres vivants, l'espèce dominante est celle des humains, celle qui a envoyé le message dans l'espace. J'allais oublier un détail : ils ne vivent pas tout nus, contrairement à l'image qu'ils donnent d'eux sur la plaque... »

– « Sont-ils intelligents, comme nous l'espérons ? », demanda le Conseil d'une seule voix.

– « Je ne sais pas quoi vous répondre... » avoua le patrouilleur, un peu gêné. « D'un côté, ils ont un formidable potentiel de progrès et d'organisation, mais d'un autre côté je n'ai jamais vu des êtres avec un comportement aussi déroutant ! Par exemple, ils sont en train de modifier leur planète pour la rendre moins belle et moins vivable... »

*Authentique : en 1972, la NASA a envoyé dans l'espace la sonde Pioneer 10, munie de cette plaque gravée qui est un message pour d'autres êtres intelligents dans l'Univers. La sonde a quitté le système solaire en 1983 pour un voyage de deux millions d'années vers l'étoile Aldébaran.

L'étrange rapport du patrouilleur Flixx

(2/3)

– « Mais comment cela ? ! » demandèrent les Mille Sages, toujours d'une seule voix.

Flixx chercha ses mots. Il dut même faire apparaître les images de sa mémoire pour donner ses explications, tant la situation était difficile à faire comprendre. « En fait, les humains ont la chance de pouvoir compter sur d'immenses gisements de pétrole, cette huile aux mille vertus qui est si rare sur nos planètes d'Aldébaran. Ils ont déjà compris qu'ils pouvaient en faire toutes sortes de produits utiles, comme des vêtements, des médicaments, des outils, des matériaux pour leurs habitations ou des pièces d'engins spatiaux. Mais ils l'utilisent surtout pour le brûler... »

– « Pour le brûler ! », s'exclamèrent les Mille Sages. « Mais pourquoi donc le brûler ? »

– « Pour chauffer leurs maisons, pour faire de l'énergie électrique, et pour faire fonctionner des machines qui fabriquent des tas d'objets qu'ils brûlent également après les avoir à peine utilisés. Mais aussi pour faire avancer des engins à quatre roues dans lesquels ils aiment se déplacer seuls ! Comme ces humains sont nombreux, ils utilisent énormément de pétrole : en une seule journée, ils en brûlent autant que nous en avons dans tout Aldébaran ! Or, à cause des gaz qui se forment lorsque le pétrole est brûlé, ils sont en train de modifier la mince couche d'atmosphère de leur planète, ce qui a déjà commencé à dérégler leur climat : les inondations, les tempêtes et les sécheresses se succèdent. Les autres espèces, qui ne consomment pas de pétrole, souffrent beaucoup de cette situation. Mais les humains ne leur demandent pas leur avis. »

LA DÉCISION

Les sages se regardèrent et posèrent tous la même question sur un ton grave :

« Flixx, penses-tu qu'ils pourraient comprendre leur erreur, si nous leur expliquions ce qu'ils sont en train de faire à leur propre monde ? »

– « Vous n'allez pas me croire », avoua Flixx, « mais ils savent déjà tout ça ! Ils savent aussi que, lorsque leur planète aura tourné quarante fois autour de leur soleil, ils auront brûlé toute leur richesse. Les chefs de leurs nombreux clans se sont déjà réunis pour en parler. Mais depuis lors, ils gaspillent encore plus d'huile qu'auparavant, et ils se font la guerre pour en avoir davantage les uns que les autres... »

À cette réponse, les bouches des Mille Sages restèrent ouvertes de surprise. Puis elles se refermèrent et, après un long murmure, lancèrent solennellement : « Nous, Peuple d'Aldébaran, avons décidé de ne pas envoyer d'ambassade vers cette jolie petite planète. Parce que ses principaux habitants sont vraiment trop étranges ! Qu'on note dans le Grand agenda de ne pas y retourner avant... dix mille ans ! D'ici là, une espèce plus raisonnable aura peut-être pris le dessus. »

MAGNIN Pierre André. 2005, revu en 2014.



Illustrations : inScience, sur la base de ESA/NASA/Univ. of Hawaii

L'étrange rapport du patrouilleur Flixx

(3/3)

Lis les extraits suivants et choisis s'ils relèvent du réel ou de l'imaginaire.
Justifie ton choix

« Flixx est un excellent patrouilleur interstellaire, sans doute le meilleur de toute la contrée d'Aldébaran, une étoile proche de notre soleil ».

RÉEL | IMAGINAIRE

Justification :

« Authentique : en 1972, la NASA a envoyé dans l'espace la sonde Pioneer, munie de cette plaque gravée qui est un message pour d'autres êtres intelligents de l'Univers ».

RÉEL | IMAGINAIRE

Justification :

« Les chefs de leurs nombreux clans se sont déjà réunis pour en parler. Mais depuis lors, ils gaspillent encore plus d'huile qu'auparavant, et ils se font la guerre pour en avoir davantage les uns que les autres ».

RÉEL | IMAGINAIRE

Justification :

- Après tout ce travail sur le texte, les élèves devraient être en position plus favorable pour répondre à la question, posée dans l'épreuve, à propos de l'intention dominante de l'auteur.

QUESTION 23

COCHE la proposition qui décrit le mieux l'intention de l'auteur.

- Raconter la visite d'un extra-terrestre sur notre planète.
- Sensibiliser le lecteur à une situation écologique dramatique.
- Expliquer comment sauver la planète.
- Montrer qu'il y a du pétrole sur Aldébaran.

- Confrontation des réponses et justification.
- La dernière tâche de l'activité consiste à inviter les élèves à se positionner personnellement par rapport à la problématique abordée dans le récit. Elle se déroule collectivement.
- Que pensez-vous du comportement des humains décrit par Flix ?
- Avez-vous déjà entendu parler de ce genre de problème ? Dans quel contexte ?
- À leur place, aurais-tu réagi comme les Mille Sages ? Pour quelle raison ?
- Qu'est-ce que tu pourrais faire concrètement, à ton niveau, pour améliorer la situation de la Terre décrite dans le récit ?

3.4 | LISTE D'OUVRAGES POUR TRAVAILLER DES TEXTES LONGS ET/OU RÉSISTANTS

Il existe de nombreux albums de littérature qui présentent une longueur et/ou une résistance. Certains de ces albums sont utilisables dès l'école maternelle (M*). Cette liste est non exhaustive bien entendu, elle est largement inspirée de la liste établie par Catherine Tauveron, « Comment choisir ses œuvres ? dans la revue *Échanges* reprise dans le numéro 42 de novembre 2003.

C. BOUJON. *Dents d'acier*. École des loisirs (1990) - M*

A. BROWNE. *Histoire à 4 voix*. École des loisirs (1998).

P. CORENTIN. *Papa !* École des loisirs (1995) - M*

P. CORENTIN. *L'Afrique de Zigomar*. École des loisirs (1990) - M*

G. de PENNART. *Le retour du Chapeau rond rouge*. Poche (2012).

RASCAL et P. Elliott. *Le poussin noir*. École des loisirs (1997) - M*

RASCAL et Claude K. Dubois. *Petit lapin rouge*. École des loisirs (1997).

G. RODARI. *Quel cafouillage !* Poche (2007).

G. SOLOTAREFF. *Moi, Fifi* École des loisirs (1992).

BIBLIOGRAPHIE

À propos de la lecture en général

GIASSON, J. (2004). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Bruxelles. Belgique : De Boeck & Larcier.

LAFONTAINE, A., TERWAGNE, S., VANHULLE, S. (2013). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Collection Outils pour enseigner. 4^e édition. De Boeck.

LEGENBRE R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 2^e édition. Montréal : éditions Guérin.

SCALLON G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences* : éditions De Boeck.

SHILLINGS, P., HINDRYCKX, G., UNGARO, L., DUPONT, V. (2016). *Inférer, interpréter et apprécier des textes : des compétences en lecture hors de portée de nos élèves de 4^e année primaire ? Analyse de réponses produites en lien avec deux textes de l'épreuve PIRLS 2011*. Disponible sur www.enseignement.be/download.php?do_id=13050&do_check

SHILLINGS, P., HINDRYCKX, G., DUPONT, V., MATOUL, A., LAFONTAINE, D. (2012). Pirls 2011. *Enquête internationale sur le développement des compétences en lecture des élèves de 4^e année primaire. Note de synthèse*. Disponible sur http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&id_fiche=5516&dumy=26588

SHILLINGS, P., LAFONTAINE, A. (2009). *Outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture en 3^e et 4^e années primaires*. Disponible sur <http://www.enseignement.be/index.php?page=24238&navi=424>

TAUVERON, C. (2004). *La lecture littéraire, voie possible de (ré)conciliation des élèves en difficulté avec la lecture*, in Tauveron C. (dir), *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*. Actes de l'Université d'Automne, Scéren-CRDP de Versailles.

TAUVERON, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris : éditions Hatier.

TAUVERON, C. (1999). *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant*. Repères n° 19/1999. Disponible sur http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP_RS019_2.pdf

VAN RAEMDONCK D. et DETAILLE M. (2010). *Le sens grammatical. De la nécessité de repenser les théories grammaticales et de réinstaurer du sens dans la grammaire scolaire*. Disponible sur http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&id_fiche=5407&dumy=26254

À propos de l'argumentation

- AMOSSY, R. (2006). *L'argumentation dans le discours*. Paris : Armand Colin.
- BOISSINOT, A. (1992). *Les textes argumentatifs*. Paris-Toulouse : Bertrand LACOSTE & CRDP Midi-Pyrénées.87
- BRASSART, D.G. (1990). « Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans. Le discours argumentatif (étude didactique) ». *Revue française de Pédagogie*, n°90.
- BRETON, P. (2004). *Argumenter en situation difficile*. Paris : La Découverte.
- BRIGHELLI, J.-P. & DOBRANSKY, M. (2002). *L'argumentation*. Paris : Magnard.
- CHARTRAND, S. dir. (2001). *Apprendre à argumenter*. Saint-Laurent (Québec) : Editions du Renouveau pédagogique.
- DANBLON, E. (2005). *La fonction persuasive. Anthropologie du discours rhétorique : origines et actualité*. Paris : Arman Colin.
- DANBLON, E., DE JONGE, E., KISSINA, E. & L. NICOLAS (2008). *Argumentation et narration*. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- DELCAMBRE, I. (1990). « De l'argumentation à la dissertation. Analyse d'une démarche d'apprentissage ». *Pratiques*, n°68.
- DE PIETRO, J.-F., ÉRARD, S. & KANEMAN-POUGATCH, M. (1997). « Un modèle didactique du « débat » : de l'objet social à la pratique scolaire ». *Enjeux*, n°39-40.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.
- LINDELLAUF, N. (1990). *Savoir lire les textes argumentés*. Paris-Louvain-la-Neuve : Duculot
- MEYER, M. (2004). *La rhétorique*. Paris : P.U.F.
- NONNON, E. (1996). « Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles : le dialogue comme espace d'exploration ». *Langue française*, n°112.
- RABATEL, A. (2004). *Argumenter en racontant. (Re)lire et (ré)écrire les textes littéraires*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- SCHNEUWLY, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant. Production de textes informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé.
- THYRION, F. (1997). *L'écrit argumenté. Questions d'apprentissage*. Louvain : Peeters.

PS

Fédération Wallonie-Bruxelles / Ministère
Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique
Service général du Pilotage du Système éducatif
Boulevard du Jardin Botanique, 20-22 – 1000 BRUXELLES
www.fw-b.be – 0800 20 000
Impression : IPM printing - ipm@ipmprinting.com
Graphisme : Maria BOURAS - maria.bouras@cfwb.be
Juin 2017

Le Médiateur de la Wallonie et de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Rue Lucien Namèche, 54 – 5000 NAMUR
0800 19 199
courrier@mediateurcf.be
Éditeur responsable : Jean-Pierre HUBIN, Administrateur général
La « Fédération Wallonie-Bruxelles » est l'appellation désignant usuellement la « Communauté française »
visée à l'article 2 de la Constitution