

FRANÇAIS

CYCLE 3

CONTES  
ET ROMANS  
DU PATRIMOINE

Lire demain les œuvres d'hier

NORBERT FROGER



CANOPÉ  
ÉDITIONS

AGIR



C O N T E S  
E T R O M A N S  
D U P A T R I M O I N E

---

Français  
Cycle 3

Norbert Froger

---

**Directeur de publication**

Jean-Marc Merriaux

**Directrice de l'édition transmédia et de la pédagogie**

Michèle Briziou

**Directeur artistique**

Samuel Baluret

**Coordination éditoriale**

Céline Fresquet

**Secrétariat d'édition**

Julie Betton

**Iconographie**

Adeline Riou

**Mise en pages**

Geoffrey Salles

**Conception graphique**

DES SIGNES studio Muchir et Desclouds

**Couverture**

© *Le Chat botté*, ill. Sandra Desmazières, Magnard jeunesse, coll. « Contes et classiques », 2015.

**ISSN : 2425-9861**

**ISBN : 978-2-240-03654-4**

© Réseau Canopé, 2015

[établissement public à caractère administratif]

**Téléport 1 @ 4 - BP 80158**

**86961 Futuroscope Cedex**

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes des articles L.122-4 et L.122-5, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective », et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite. »

Cette représentation ou reproduction par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français de l'exploitation du droit de copie (20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris) constitueraient donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

---

**L'auteur**

Norbert Froger est conseiller pédagogique dans le Calvados, docteur en sciences de l'éducation et chargé de cours en didactique de la littérature de jeunesse à l'université de Caen. Il est également l'auteur des ouvrages *Découvrir la littérature au cycle 2* (2006) et *Les Genres de récits au cycle 3* (2011).

**Remerciements de l'auteur**

À Pascale Nguyen Van pour sa relecture et ses encouragements. Aux enseignantes qui ont mis en œuvre ces séquences dans leur classe et m'ont permis de les adapter à des élèves de cycle 3 et de recueillir des productions d'élèves.

Christelle Pérès, professeur des écoles, maître formateur, classe de CM1 à Colleville-Montgomery.

Michelle Bertin, professeur des écoles, classe de CM1 à Colleville-Montgomery.

Isabelle Laforgue, professeur des écoles, classe de CM1-CM2 à Hermanville.

---

5	Préface
7	Avant-propos

PARTIE 1

---

11	<b>FONDEMENTS THÉORIQUES ET DÉMARCHE</b>
13	La littérature à l'école des classiques
14	Enseigner la compréhension
17	Enjeux et organisation des séquences

PARTIE 2

---

23 **SÉQUENCES**

---

25 **LES CONTES DE PERRAULT**

30 *Le Chat botté*

40 *La Belle au bois dormant*

55 *Barbe-Bleue*

62 *Le Petit Poucet*

71 *Cendrillon et Les Fées*

---

82 **LE ROMAN DU MOYEN ÂGE**

83 *Le Roman de Renart*

---

130 **LE RÉCIT D'AVENTURES**

131 *L'Île au trésor, Robert Louis Stevenson*

---

170 **LE RÉCIT DE VOYAGE**

171 *Le Tour du monde en quatre-vingts jours, Jules Verne*

---

207 **LE CONTE ORIENTAL**

208 *Sindbad le marin, Antoine Galland*



---

En cette période où les orientations officielles nous demandent d'ancrer l'enseignement dans la réaffirmation des valeurs collectives, les contes et les romans du patrimoine offrent, d'une part, l'opportunité de travailler les compétences de lecteur, de construire un répertoire de références communes et, d'autre part, de servir de support au développement de la culture du jugement. En effet, ces écrits permettent de dégager une leçon de vie ou une morale et de se constituer une culture de classe servant de point d'appui aux débats et réflexions collectives.

Dès la maternelle, le jeune enfant découvrira les premiers contes traditionnels et se constituera une mémoire des textes, favorisant ainsi la construction d'une première culture littéraire. Ce long travail d'acculturation permettra à l'élève de se familiariser avec les textes, d'en comprendre les codes, de formuler des attentes et de développer le goût de la lecture. Il s'agira par la suite, au cycle 3, de lui permettre de construire les stratégies nécessaires et de lui donner les outils indispensables pour accéder à une lecture autonome et de découvrir, enfin, le plaisir de parcourir une œuvre et savoir y faire référence.

Des contes de notre enfance aux romans du patrimoine, cet ouvrage propose de nombreuses pistes concrètes pour les classes de cycle 3 afin d'exploiter des œuvres forcément disponibles dans nos bibliothèques d'école. Il propose aux enseignants de travailler le lire, dire et écrire : apprentissages fondamentaux qui conditionnent l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences.

La réflexion de Norbert Froger est bien plus qu'une compilation de pistes de travail. Il vous propose une démarche pédagogique claire permettant aux enseignants débutants comme aux plus expérimentés d'enrichir leur pratique de classe. Je vous encourage à parcourir ce livre, y tester des pistes de travail, mener ces séances, vous les approprier et les transposer vers d'autres œuvres. Cet ouvrage très riche et bien conçu vous amènera alors à prendre plaisir dans la mise en œuvre des séquences de littérature avec vos élèves.

Odile Perin Tavernier  
Inspectrice de l'Éducation nationale  
Circonscription de Falaise





Lire des contes et romans du patrimoine au <sup>xxi</sup>e siècle peut paraître incongru, voire dépassé. Et pourtant, les contes traditionnels sont repris au cinéma et font l'objet de nombreuses réécritures qui les parodient tout en leur rendant hommage. Ils gardent une valeur intemporelle en jouant avec nos peurs, en interrogeant notre rapport à la fratrie ou aux parents. Ils sont porteurs de valeurs toujours actuelles en montrant l'importance de la solidarité, comme dans *Le Petit Poucet* où le plus faible défend ses frères en affrontant l'ogre, figure du mal, et parvient à le vaincre par la ruse. La figure de la ruse, elle, traverse tout *Le Roman de Renart* dès le Moyen Âge. Ce recueil de contes met en scène un renard toujours affamé, mi-humain mi-animal, qui trouve toujours une solution à son problème de famine par un esprit espiègle et rusé.

Les romans d'aventure, tels que *L'Île au trésor* ou *Le Tour du monde en quatre-vingts jours*, ont également fait l'objet de films dont les affiches sont intéressantes à étudier en arts visuels, et d'adaptations livresques de qualité, romans, bandes dessinées, albums, visant à les rendre plus accessibles à un public de jeunes lecteurs. Ces romans ne sont donc pas des textes désuets, mais de beaux supports de lecture pour découvrir le plaisir de lire des œuvres de fiction. Ce sont pour l'essentiel des romans d'aventures, car l'aventure est l'essence de la fiction. À lire l'aventure, on en connaît surtout le plaisir, et la peur n'est qu'un jeu. On subit le choc de l'événement en sachant qu'il ne nous est pas arrivé<sup>1</sup>. Lire, c'est donc vivre des aventures par procuration, frémir comme Jim découvrant la mutinerie de Long John Silver dans *L'Île au trésor*, sourire comme Sindbad le marin lorsqu'il trouve enfin le moyen de rentrer dans son pays après d'effroyables moments qu'il est pourtant prêt à revivre dans le voyage suivant.

On peut penser que la longueur de ces romans, même adaptés, pose problème aux jeunes lecteurs. Mais il ne s'agit pas toujours de les leur faire lire intégralement. L'enseignant peut choisir un passage pour en donner à saisir le sens global, le reformuler et ainsi aider à avancer dans l'œuvre pour aller vers les scènes clés. Lire un roman, c'est ressentir le plaisir du

<sup>1</sup> J.-Y. Tadié, *Le Roman d'aventures*, Paris, Gallimard, 2013.

suspens, du procédé de narration qui fait attendre et désirer la solution à un problème posé au héros. Comment Phileas Fogg, le héros du *Tour du monde en quatre-vingts jours*, va-t-il rattraper son retard alors qu'il vient de sauver son valet Passepartout des Indiens et que le dernier train vient de partir ? Et bien, il va utiliser un traîneau des neiges, une sorte de catamaran sur glace qui l'emmène à destination. Dans chaque roman, le lecteur peut ainsi s'identifier au héros et ressentir à travers lui des émotions plus fortes que dans sa vie ordinaire. Dans les contes, les sentiments d'amour et de haine sont exacerbés, y compris au sein d'une fratrie. Dans les romans, les héros doivent trouver des ressources de courage et de volonté pour dépasser les obstacles. Le plaisir de lire naît de cette immersion dans un monde de fiction.

Le travail de la séquence sur huit à neuf séances vise avant tout à ne pas priver les élèves de ce plaisir qui pousse à vouloir découvrir rapidement la fin de chaque péripétie, à connaître la fin de l'histoire. Le découpage permet de relancer son intérêt pour l'étape suivante du récit lorsqu'un nouveau rebondissement fait attendre la suite.

La découverte du plaisir de la lecture n'empêche pas de travailler la construction de compétences en compréhension qui doivent aider l'élève à mieux entrer dans les lectures et résoudre les problèmes posés par le texte. Comment vivre l'aventure si on ne repère pas les reprises anaphoriques qui désignent le héros ? Comment comprendre sa situation si on ne fait pas les inférences nécessaires pour se représenter le contexte ? Lire un conte ou un roman du patrimoine, c'est recueillir les indices épars à la surface du texte pour se construire une idée du personnage, s'identifier à un héros, et vivre son aventure. Ce plaisir nécessite un apprentissage qui passe par un travail de lecture, d'écriture et d'expression orale.

Lire des contes et romans du patrimoine, c'est aller au-delà d'un exercice scolaire pour construire un lecteur avide de lire demain les œuvres d'hier.



F O N D

T H É O

D É M A

---

# Fondements théoriques et démarche

E

M

E

N

T

S

R

I

Q

U

E

S

R

C

H

E



# LA LITTÉRATURE À L'ÉCOLE DES CLASSIQUES

Le programme de littérature du cycle 3 précise qu'il faut « donner à chaque élève un répertoire de références appropriées à son âge, puisées dans le patrimoine et dans la littérature de jeunesse d'hier et d'aujourd'hui; il participe ainsi à la constitution d'une culture littéraire commune<sup>1</sup> ». L'élève lit seul des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse, adaptées à son âge et appartenant aux différents genres.

Le *Bulletin officiel* de la rentrée 2011<sup>2</sup> rappelle que la maîtrise de la langue française demeure une priorité à l'oral comme à l'écrit pour l'école du socle commun. Dès le cycle 2, un apprentissage progressif de la compréhension des textes, dans tous ses aspects, doit guider l'organisation de l'enseignement de la lecture en vue de la maîtrise des premier et deuxième paliers du socle commun. L'acquisition d'une lecture fluide permet à l'élève de lire des textes plus longs, en témoignant d'une compréhension ne se limitant pas à une perception générale du sens.

Au cycle 3, la lecture de textes intégraux du patrimoine littéraire est encouragée. L'opération « Un livre pour l'été » a été étendue à l'ensemble des élèves de CM1. Elle donne lieu à un travail pédagogique en CM2 pour tirer profit de la lecture que les élèves peuvent faire dans une démarche autonome de lecture plaisir. Dans les séquences présentées, celle qui étudie les contes de Perrault peut s'appuyer sur ce livre distribué dans les écoles et disponible en téléchargement<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> *Bulletin officiel* hors-série n° 3 du 19 juin 2008. [En ligne] Disponible sur : [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr).

<sup>2</sup> *Bulletin officiel* n° 18 du 5 mai 2011 et encart « Préparation de la rentrée 2011 ». [En ligne] Disponible sur : [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr).

<sup>3</sup> Sur le site <http://eduscol.education.fr> [rubrique Socle commun École; Programmes et accompagnements; Ressources pour le premier degré; C1: maîtrise de la langue française; dossier « Littérature »].

Les lacunes ou les insuffisances de la compréhension constituent une source majeure d'échec scolaire<sup>4</sup>. Un travail de la compréhension tout au long de l'école représente donc un enjeu pour éviter le décrochage. Plus particulièrement, les compétences attendues au cycle 3 nécessitent de travailler sur des textes longs et de qualité. Les romans du patrimoine fournissent un excellent corpus pour développer les compétences de lecteur. Les évaluations nationales de 2012 donnent un bon aperçu des compétences attendues en lecture et en compréhension de texte :

- dégager le thème d'un texte et repérer les informations explicites;
- repérer dans un texte des informations explicites et en inférer de nouvelles (implicites);
- repérer les effets de choix formels (emploi de certains mots, utilisation d'un niveau de langue bien caractérisé...);
- exprimer un point de vue, une interprétation et le justifier en se fondant sur le texte.

Les textes proposés sont relativement exigeants puisque, pour répondre aux questions, l'élève doit les lire au moins deux fois: une première fois dans leur ensemble pour en comprendre le sens général et une seconde fois de manière fractionnée pour y trouver les indices permettant de répondre aux questions explicites, et surtout de déduire de nouvelles informations implicites. Or, beaucoup d'élèves se contentent d'une seule lecture et rencontrent des difficultés pour inférer des informations. Il faut donc travailler de manière explicite ce processus qui permet de déduire des éléments implicites à partir du texte.

<sup>4</sup> « L'enseignement de la lecture et l'observation des manuels de lecture du CP », rapport de l'Observatoire national de la lecture, mars 2007. [En ligne] Disponible sur : <http://onl.inrp.fr> [rubrique Publications; Toutes nos publications; Publications 2007].

## LES ENJEUX DE LA LITTÉRATURE DANS LA COMPRÉHENSION

Pour Jacques Crinon<sup>5</sup>, une nouvelle représentation de l'apprentissage de la lecture est à construire: l'idée est qu'il passe par un entraînement systématique, répété, méthodique, évalué, des stratégies de compréhension et par leur explicitation. Apprendre à hiérarchiser les informations d'un texte, à les mettre en cohérence, à inférer les «trous sémantiques» du texte en mobilisant ses connaissances antérieures sont quelques-unes des compétences que les enseignants doivent absolument se fixer comme objectifs d'enseignement. Comprendre passe par une activité cognitive de mise en relation des informations présentes dans le texte et des connaissances antérieures que possède le lecteur: la signification n'est pas donnée, elle se construit<sup>6</sup>. Entrer dans une œuvre littéraire qui demande une activité inférentielle importante pour assembler les pièces du puzzle est également parfois redoutable. C'est la raison pour laquelle la lecture appelle la lecture. On apprend sur le monde et sur l'univers des histoires en lisant, et on a besoin, pour lire, d'activer les connaissances acquises notamment dans les livres.

### UNE LECTURE LITTÉRAIRE

Il s'agit bien d'une lecture qui porte sur un texte littéraire dont la qualité est reconnue afin qu'il sollicite du lecteur un travail de compréhension et d'interprétation. Ce sont des textes dont il faut dépasser le sens premier, celui de

la simple compréhension de l'histoire (ce qu'elle raconte), pour aller vers l'interprétation. C'est donc une lecture attentive qui, dans un premier temps, donne du plaisir à s'immerger dans la fiction. Le lecteur entre dans l'illusion référentielle en s'identifiant aux personnages et en se projetant dans l'action. Dans un second temps, il cherche à prendre de la distance avec le texte pour mieux le comprendre et l'interpréter. Il faut parfois une seconde lecture, particulièrement en classe, pour revenir sur un passage, interroger son implicite, repérer l'intertextualité sous-jacente et surtout recueillir comme un détective des indices qui mèneront vers une interprétation. Pour Catherine Tauveron<sup>7</sup>, le lecteur a ainsi un rôle actif parce que le sens d'un texte excède la somme de ses mots et qu'il faut faire des inférences pour le comprendre. La lecture devient alors un jeu de recherche d'indices signifiants qui permettront d'aller au-delà des mots vers le sens ouvert par l'œuvre.

### LE ROMAN : UNE FICTION LITTÉRAIRE PORTÉE PAR UN RÉCIT

L'étude des genres de romans au cycle 3 vise à développer la culture littéraire des élèves et leurs connaissances sur les récits. Mais un roman est d'abord un récit qui raconte une histoire avant de devenir un objet d'étude. Pour Dominique Maingueneau<sup>8</sup>, il ne faut pas confondre l'histoire (les événements racontés)

<sup>5</sup> J. Crinon, B. Marin, J.-C. Lallias, *Enseigner la littérature au cycle 3*, Paris, Nathan, 2006.

<sup>6</sup> D. Gaonac'h, M. Fayol [coord.], *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia*, Paris, Hachette éducation, 2003.

<sup>7</sup> C. Tauveron (dir.), *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?* Paris, Hatier, 2002.

<sup>8</sup> D. Maingueneau, *Linguistique pour le texte littéraire*, Paris, Nathan, 2003.



avec le récit, c'est-à-dire avec le texte qui consigne cette histoire et qui est écrit par un auteur. Les différentes théories littéraires sur l'analyse du récit et la réception du lecteur nous rappellent que la littérature cherche à produire, à travers l'histoire racontée, un effet esthétique sur le lecteur. C'est là le plaisir d'une lecture cursive, d'une lecture intégrale d'une œuvre que préconisent les programmes de 2008. Pour qu'on parle de récit, selon Jean-Michel Adam <sup>9</sup>, il faut la représentation d'au moins un événement. Mais la narration, soit l'acte d'énonciation qui a produit le récit, vise un effet sur le destinataire. Ce qui constitue une définition minimale : un récit raconte quelque chose à quelqu'un à partir d'une attente.

#### LE RÉCIT : UNE INTRIGUE

Pour devenir un récit, un événement doit être raconté à travers des propositions formant une histoire. C'est donc d'abord une mise en intrigue dont l'élément déterminant est constitué par le couple nouement-dénouement. La mise en intrigue des événements est une notion essentielle pour Ricœur :

<sup>9</sup> J.-M. Adam, *L'Analyse des récits*, Paris, Éditions du Seuil, 1996.

«La mise en intrigue est définie, au plan le plus formel, comme un dynamisme intégrateur qui tire une histoire une et complète d'un divers d'incidents, autant dire transforme ce divers en une histoire une et complète. [...] L'intrigue a un pouvoir englobant par rapport aux catégories étroitement définies d'incident, de personnage et de pensées <sup>10</sup>.»

Cependant, il ne suffit pas que le récit s'ordonne autour d'une intrigue bien construite pour se donner à lire : il faut que le lecteur s'approprie l'histoire et, pour cela, qu'il s'intéresse aux personnages qui interviennent dans le récit. Pour comprendre le personnage, l'intrigue et le monde évoqué, il faut une lecture intégrale d'une œuvre qui considère cette dernière comme un tout, une histoire une et complète. Un récit trouve son sens en le considérant comme un tout, autrement dit comme un ensemble organisé par une intrigue. C'est le sens du travail proposé sur les romans étudiés dans les différentes séquences présentées en deuxième partie.

<sup>10</sup> P. Ricœur, *Temps et récit*, tome 2 : *La Configuration dans le récit de fiction*, Paris, Éditions du Seuil, 1984, p. 23.

## LES DIFFICULTÉS DE L'APPRENTISSAGE DE LA COMPRÉHENSION

#### LA CONSTRUCTION DE SIGNIFICATIONS

Pour les chercheurs en psychologie qui étudient les processus d'accès à la signification, comme pour les didacticiens spécialistes de l'apprentissage de la lecture, la compréhension peut et doit s'enseigner. Lire, c'est construire des significations à partir du texte. Mais la signification d'un texte n'est pas donnée, elle est construite par un lecteur actif à partir du texte et des éléments qu'il a en mémoire. Dans cette construction, le lecteur doit constamment inférer pour comprendre. Autrement dit, il doit compléter les blancs, déduire ce qui n'est pas dit pour resituer un fait, un événement dans le contexte, et construire une représentation mentale de la situation évoquée par le texte. Cette représentation est élaborée à partir d'informations explicites de nature lexicale, les mots, organisés en phrases selon des

règles. Ces phrases regroupées en séquences (ou paragraphes) induisent l'évocation d'événements ou de concepts reliés entre eux. Dès lors, le travail de compréhension ne s'exerce pas sur la mémoire du texte (on ne peut pas se souvenir de tout ce qui est lu), mais il s'effectue à partir d'un résumé des événements, d'une trame conservée en mémoire. Pour une compréhension fine, il faut donc parfois effectuer un retour sur le texte, procédure que les élèves en difficulté ne font pas ou ne s'autorisent pas parce qu'ils ont construit une représentation erronée du travail de lecture.

Pour Roland Goigoux <sup>11</sup>, la lecture est le résultat d'une interaction entre les données propres au

<sup>11</sup> R. Goigoux, réponse à la question 2 de la conférence de consensus du PIREF, décembre 2003. [En ligne] Disponible sur : [www.bienlire.education.fr/01-actualite/c-En-parle06.asp](http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/c-En-parle06.asp).

texte et les connaissances du lecteur (connaissances linguistiques et connaissances conceptuelles sur l'univers de référence), en fonction des buts qu'il poursuit à travers cette lecture. Les connaissances du lecteur le conduisent à développer un horizon d'attente vis-à-vis du texte, des personnages, selon le contexte de lecture. C'est une tâche cognitive difficile pour un jeune lecteur qui doit gérer en même temps le déchiffrement et le regroupement des informations dans un résumé de la situation évoquée, chaque élément nouveau venant enrichir et modifier ce modèle mental mis en mémoire.

Deux catégories de difficulté ont été particulièrement repérées dans les travaux de recherche : le traitement des anaphores et celui des inférences.

### LES ANAPHORES

Les relations anaphoriques permettent de déterminer si un objet ou une personne évoqués dans une proposition sont les mêmes que ceux évoqués dans une proposition antérieure. Au cycle 3, la lecture littéraire conduit à comprendre des reprises anaphoriques plus complexes sous forme de groupe nominal lié au contexte. La reconnaissance de l'élément antérieur suppose alors une pause dans la lecture, voire parfois un retour en arrière dans le cas d'anaphores complexes. Les anaphores servent à établir la continuité du texte. La difficulté pour les élèves est de repérer quelles reprises anaphoriques désignent les personnages lorsque l'auteur emploie des substituts plus complexes.

### EXEMPLE

Par une froide nuit d'automne, il y a quelques années de ça, une longue silhouette enveloppée d'une cape noire vint s'abattre sur le sol en tourbillonnant. Elle atterrit, suivie de son balai fatigué, près de la petite ferme blanche de Minna Shaw.

Au lever du jour Minna découvrit une étrange visiteuse, étendue dans son potager. Ses blessures saignaient et elle ne pouvait pas se relever toute seule.

D'après Chris Van Allsburg, *Le Balai magique*, Paris, L'École des loisirs, 1993 : Minna Shaw, texte pour CE2

Pour établir la continuité du texte, l'enfant doit repérer la permanence du personnage à travers ses différentes désignations : «une longue silhouette», «elle», «une étrange visiteuse». Là encore, les connaissances du lecteur sont mobilisées pour déduire que la longue

silhouette enveloppée d'une cape noire qui s'abat au sol est une sorcière.

### LES INFÉRENCES

L'inférence est effectuée lorsque deux phrases successives ne comportent pas d'élément commun et que cet élément est à compléter par le lecteur qui mobilise ses connaissances du monde ou ses connaissances culturelles. Cette mise en relation de deux phrases, ou de deux informations, constitue une inférence, c'est-à-dire un recours à des connaissances non explicitement évoquées dans le texte pour en déduire une nouvelle. C'est la production d'inférences qui établit ou rétablit la continuité entre les événements. Elle assure des liens entre ces îlots de sens pour construire une représentation de la situation décrite par le texte.

Pour illustrer ces propos, analysons un exemple que l'on pourrait rencontrer dans la séquence proposée sur *Le Roman de Renart* : «Le renard se lèche les babines. Le fermier le poursuit une fourche à la main.»

Pour comprendre cette scène, il faut d'abord posséder :

- des connaissances lexicales (les mots «babines», «fourche»);
- des connaissances sur la langue et son utilisation dans un sens propre ou figuré (ici, «se lécher les babines» signifie que le renard s'est régalé de son mets favori);
- des notions sur le monde animal (le régime alimentaire d'un prédateur tel que le renard);
- des références culturelles dans le monde des récits (la figure du renard rusé dévoreur de poules).

Ensuite, il faut repérer le pronom (ici : «le») qui marque la reprise anaphorique désignant le renard, mais qui constitue également une reprise continue de l'information délivrée assurant ainsi la cohésion du texte<sup>12</sup>. L'anaphore crée un lien entre les deux phrases et amène par inférence à saisir l'implicite de ce texte lacunaire.

Enfin, pour produire cette inférence, il faut associer les différentes informations (la

<sup>12</sup> C. Tisset, *Analyse linguistique de la narration*, Paris, Sedes, 2000.

satisfaction du renard et la colère du fermier) pour conclure que le renard a mangé une poule.

Catherine Tauveron considère que la production d'inférence est une nécessité pour comprendre un récit littéraire. Lire implique de faire des inférences. Le récit de fiction littéraire est lacunaire, et le lecteur participe à sa compréhension en le complétant et à son ouverture en le reliant au monde des œuvres de la littérature de jeunesse. Il faut pour cela une culture littéraire que l'école doit construire.

#### PALIER LES DIFFICULTÉS DE LA COMPRÉHENSION

Le repérage de ces difficultés et plus largement l'analyse du processus de compréhension conduisent à distinguer trois niveaux de compréhension pour travailler de l'explicite vers l'implicite :

- niveau 1: les élèves savent prélever des informations explicites et établir des déductions simples à partir d'éléments situés dans une ou deux phrases;
- niveau 2: les élèves sont capables d'effectuer des inférences simples à partir d'éléments puisés dans les différentes parties du texte. Ils comprennent la structure générale du texte pour en faire un résumé;

- niveau 3: les élèves sont capables d'effectuer des inférences qui s'appuient sur les caractéristiques des personnages et des événements, explicites ou implicites. Ils savent interpréter en faisant appel à leurs connaissances personnelles.

De ce constat, Sylvie Cèbe et Roland Goigoux dégagent quelques principes pédagogiques afin de maintenir plusieurs équilibres :

- entre les activités de questionnement (interrogations orales ou écrites conduites par les maîtres à propos des textes) et les activités de reformulation (paraphrase, résumé, traduction des idées du texte dans les propres mots des élèves, etc.);
- entre activités de questionnement littéral et de questionnement inférentiel, celui qui oblige à raisonner à partir des données du texte pour en déduire des informations nouvelles, non explicites;
- entre activités de compréhension littérale prenant le texte comme un tout et activités d'interprétation cherchant à aller au-delà des mots, à questionner le texte pour chercher son sens.

La démarche proposée ici s'inscrit dans cette approche en proposant une diversité d'activités afin de varier le travail de compréhension.

## EN JEUX ET ORGANISATION DES SÉQUENCES

### DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE

Dans une séquence de littérature, pour faciliter l'accès à une compréhension fine, l'enseignant peut utiliser les trois modalités d'accès à la signification: le lire, le dire et l'écrire. Il travaille ainsi les compétences du socle commun.

Dans chacune de ces modalités, il peut varier les entrées et les activités afin de maintenir l'intérêt des élèves et adapter les dispositifs aux difficultés repérées dans les textes. Ces dispositifs sont utilisés dans les séquences.

### LIRE

Les objectifs du français à l'école sont de développer la lecture d'un texte à haute voix et de manière silencieuse pour dégager des informations explicites et en inférer des informations nouvelles, implicites. Le travail sur un roman permet de rentrer dans la psychologie des personnages et de saisir leur évolution au fil de l'intrigue, là où un extrait ne permet de saisir leurs intentions qu'à un moment donné de l'histoire. Les questions de compréhension visent donc généralement à interroger les motivations des personnages et à anticiper sur leurs réactions aux événements. Lire un roman, c'est d'abord entrer dans une histoire et vivre par procuration les émotions ressenties par les personnages.

L'enseignant dispose de cinq modalités pour faire accéder les élèves à la compréhension :

- la lecture à voix haute d'un passage par l'enseignant;
- la lecture à voix haute par les élèves en lecture relais;
- la lecture silencieuse par les élèves;
- la reformulation ou le résumé d'un passage par l'enseignant ou un groupe d'élèves l'ayant lu afin d'avancer plus rapidement dans le livre;
- la mise en voix par les élèves d'un passage important après un travail de préparation en groupe pour répartir les passages de lecture ou les dialogues entre les membres d'un groupe et s'appropriier le texte.

### ÉCRIRE

Les objectifs du français sont également de développer l'écriture. De la prise de notes pour mémoriser à l'écriture de textes intermédiaires pour noter des idées ou des hypothèses, les programmes de 2008 font une large place à des écrits diversifiés. Les écrits intermédiaires (listes, résumés, tableaux) peuvent devenir, comme l'expliquent Dominique Bucheton et Jean-Claude Chabanne<sup>13</sup>, des outils pour penser. Ils permettent aux élèves de fixer leur pensée, par exemple avant de faire une hypothèse ou de participer à un débat interprétatif. Ces écrits intermédiaires contribuent également à la construction de connaissances sur les textes pour mieux les comprendre et les interpréter. Le recours à des tableaux d'analyse est une

constante dans la démarche proposée. Des écrits courts permettent aussi de réfléchir à des notions littéraires. Par exemple, celle de point de vue peut être abordée en réécrivant un texte avec un changement de narrateur. Enfin, des écrits longs, en projet, amènent les élèves à devenir, à leur tour, producteurs de récit en tenant compte des contraintes du genre.

On peut distinguer cinq grands types de production d'écrit :

- écrit intermédiaire réflexif: c'est une réaction à la lecture, une anticipation du récit par production d'hypothèses, une réponse à une question ou une interprétation. L'écrit intermédiaire vise à fixer la pensée tout en la construisant;
- écrit d'apprentissage: tableaux, listes qui structurent la recherche du sens et permettent de travailler des notions comme la construction du personnage, le déroulement de l'intrigue, le lexique des émotions, la comparaison entre versions...;
- écrit court à partir du texte: faire le portrait à la manière de, restituer une étape manquante (ellipse), écrire un résumé d'un passage, une scène type du genre;
- écrit long en projet: écrire un texte du même genre en interaction avec la lecture. Les critères dégagés permettent de penser le texte à produire et de le réécrire;
- écrit personnel: prise de notes, rédaction d'une fiche de lecture.

### DIRE

La troisième composante de la maîtrise de la langue, le dire, est continuellement travaillée pour échanger autour des textes, proposer des hypothèses, effectuer des synthèses des lectures ou reformuler un passage lu. Elle est bien sûr au cœur du débat interprétatif lorsqu'il s'agit, par exemple, d'interpréter l'attitude du personnage à partir des faits rapportés par la mise en récit. Chaque séance cherche donc à travailler ces trois composantes de la langue, non seulement pour développer des compétences, mais également, d'un point de vue pédagogique, pour varier les activités. En effet, il faut dépasser le seul registre oral pour donner du rythme à l'activité de découverte d'un texte et ne pas laisser les élèves.

<sup>13</sup> D. Bucheton, J.-C. Chabanne, *Écrire en ZEP*, Paris, Delagrave, 2002.

Le travail oral peut se faire sous cinq formes principales :

- le dialogue : c'est la forme interactive par des questions de l'enseignant ou des élèves et des réponses de la classe ;
- l'échange en binôme pour réaliser à deux un écrit court de travail de recherche : résumé d'un passage, confrontation de prises de notes ;
- la reformulation orale d'une histoire entendue ou d'un passage ;
- l'échange en petits groupes : autour d'un travail d'analyse du texte, d'un travail coopératif sur un passage, autour de l'émission d'hypothèses sur la suite ;

- le débat interprétatif : le débat est organisé pour que chacun puisse exprimer un avis ; il vise à dégager une ou plusieurs interprétations d'une œuvre.

En croisant ces trois axes d'accès au sens, lire, dire, écrire avec les différentes modalités possibles dans chaque axe, les activités autour de la lecture peuvent être variées au sein d'une même séance. Ces différentes entrées se retrouvent dans les différents dispositifs proposés dans les séquences.

## PLAN TYPE DES SÉQUENCES

Chaque séquence est organisée de manière à étudier un roman en huit ou neuf séances. Comme le soulignaient les programmes de 2002, la lecture suivie d'un roman ne doit pas durer plusieurs semaines, afin de ne pas lasser les élèves et de leur permettre de focaliser le travail de compréhension et d'interprétation sur les passages essentiels. Les programmes de 2008 permettent de globaliser les horaires de français ; il est donc possible de regrouper les séances de littérature sur une période afin de travailler un livre sur deux ou trois semaines au maximum. On peut ensuite rééquilibrer les apprentissages disciplinaires (grammaire, vocabulaire, orthographe) pour atteindre les objectifs fixés dans chaque période.

### INTÉRÊT DU LIVRE

Une première page situe l'intérêt du livre en le replaçant dans son contexte historique et dans son histoire littéraire.

### PRÉSENTATION DE L'ŒUVRE

L'œuvre est ensuite présentée sous forme de tableau pour analyser ses difficultés selon différentes entrées détaillées dans le cadre théorique :

- le système des personnages ;
- la construction de l'histoire ;
- le monde du récit et ses valeurs ;
- l'organisation de la narration et l'énonciation.

Un dernier commentaire vient conclure cette analyse.

### DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE

La logique de la séquence est explicitée en mettant l'accent sur ce qui fonde son originalité et détermine les axes de travail. L'organisation générale de la séquence est alors présentée avec les axes qui structureront l'étude de l'œuvre.

### SOURCES ET RESSOURCES

Des sites permettant d'approfondir la réflexion sont présentés, ainsi que des ressources pour un travail interdisciplinaire : le but est de développer la culture des élèves dans le domaine visuel et audiovisuel. Des extraits de films, des affiches de cinéma, des DVD constituent des supports pour un travail oral autour de l'œuvre visant à mieux se représenter le monde du récit. En début de séquence, ces supports et les livres de la mise en réseau permettent de construire un horizon d'attentes qui facilite l'entrée en lecture.

### MISE EN RÉSEAU

Pour accompagner le travail en arts visuels et aider les élèves à mieux se représenter le monde du récit, de nombreux supports sont présentés : romans d'autres auteurs et éditeurs, albums permettant de confronter sa représentation à celle d'un illustrateur et bandes dessinées pour suivre les aventures selon une autre modalité.

### PLAN DES AXES DE TRAVAIL

Le plan détaillé de la séquence est présenté dans un tableau visant particulièrement deux axes de travail : la lecture et l'écriture. Les principaux thèmes de travail des différentes séances sont ainsi montrés pour rechercher une cohérence sur l'ensemble de la séquence.

### SÉANCES

Deux objectifs principaux structurent chaque séance avec, toujours, un travail de compréhension oral ou écrit pour rentrer dans une compréhension fine de l'œuvre et aller vers l'interprétation. Les séances sont découpées en phases pour varier les modalités de travail et maintenir l'intérêt des élèves.

Chaque séance a été prévue – et réalisée dans une classe de CM2 – pendant quarante-cinq à cinquante minutes. En fonction du niveau de la classe dans le cycle 3 et des compétences des élèves, cette durée peut être un peu allongée. Mais il faut pour cela augmenter le temps de travail oral afin de ne pas surcharger les élèves et perdre leur attention dans un exercice de lecture compréhension qui reste difficile pour nombre d'entre eux. Rappelons que la durée des séquences peut varier de deux à quatre semaines selon que le travail de lecture est concentré ou non pendant une période de temps afin de placer au moins deux séances et, si possible, trois par semaine.

Dans quelques séquences, certaines séances sont plus longues car elles varient les modalités de travail en mettant les élèves en groupes pour des activités qui les sollicitent moins. Il faut veiller à cette alternance de temps d'attention soutenue dans la lecture pour décoder les mots et comprendre le sens de la phrase et du passage lu avec des temps d'attention moindre afin de ne pas mettre les élèves en surcharge cognitive. Mais on peut également fractionner ces séances plus longues afin de les adapter au rythme habituel de la classe.

Il n'est pas prévu que toutes les questions soient posées. Comme il a été dit plus haut, un questionnement du texte conduit à varier les questions de l'explicite à l'implicite. L'enseignant peut choisir parmi celles qui sont proposées les questions les plus adaptées à sa classe. Pour montrer que l'on a compris un texte, il n'est pas nécessaire de répondre systématiquement à des questions. Un élève peut montrer sa compréhension en reformulant un passage, en racontant l'histoire avec ses mots ou en écrivant le résumé de l'intrigue.

Dès lors, le travail de compréhension peut se faire individuellement mais également en binôme pour construire un résumé commun ou en petits groupes pour reformuler une partie de l'histoire. Ces différentes modalités sont précises au fil des séances. Il faut enseigner explicitement comment on peut répondre à des questions de compréhension. Pour cela, une large partie du travail peut se faire à l'oral afin d'aider les élèves plus en difficulté avec l'écrit à entrer dans une première compréhension de l'histoire.



**AGIR**  
POUR VOUS  
ACCOMPAGNER  
AU QUOTIDIEN

Lire des contes et romans du patrimoine, c'est aller au-delà d'un exercice scolaire pour construire un lecteur avide de lire demain les œuvres d'hier.

Comment donner aux élèves de cycle 3 les outils indispensables pour accéder à une lecture autonome et découvrir le plaisir de parcourir une œuvre et savoir y faire référence ?

Des contes de notre enfance aux romans du patrimoine, cet ouvrage détaille de nombreuses pistes concrètes, toutes testées en classe, afin d'exploiter ces œuvres connues de tous : contes de Perrault, roman du Moyen Âge (*Le Roman de Renart*), récit d'aventures (*L'île au trésor*), récit de voyage (*Le Tour du monde en quatre-vingts jours*), conte oriental (*Sindbad le marin*). Il propose aux enseignants de travailler le lire, dire et écrire : apprentissages fondamentaux qui conditionnent l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences.

Chaque séquence décrit l'intérêt du texte étudié et présente l'œuvre. Des axes de travail en structurent son étude. Des ressources complémentaires et une mise en réseau sont proposées.

**Norbert Froger est** conseiller pédagogique dans le Calvados, docteur en sciences de l'éducation et chargé de cours en didactique de la littérature de jeunesse à l'université de Caen.

Il est également l'auteur des ouvrages *Découvrir la littérature au cycle 2* (2006) et *Les Genres de récits au cycle 3* (2011).

