



## MULTILECTURE ET CONSTRUCTION DE LA COMPRÉHENSION

Martine COURBIN

Volume 1, janvier 2015

Vers une didactique de la multilecture et de la multiécriture littéraire

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1047796ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1047796ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale

ISSN

2368-9242 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

COURBIN, M. (2015). MULTILECTURE ET CONSTRUCTION DE LA COMPRÉHENSION. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 1. <https://doi.org/10.7202/1047796ar>

Résumé de l'article

Les *Fables* de Jean de La Fontaine, au programme de l'école depuis 2004, posent un défi considérable aux enseignants du cycle des approfondissements, tant la compréhension de cette oeuvre littéraire patrimoniale s'avère ardue pour les élèves. Or, le dispositif didactique de lecture-spectature peut constituer une voie/voix pour lever ces difficultés en faisant interagir lecture littéraire et lectures filmiques.

Dans une classe de cours moyen, deux adaptations visuelles sont convoquées pour construire la compréhension des deux fables « La Cigale et la Fourmi » et « Le Corbeau et le Renard » : le film du spectacle théâtral de Robert Wilson et des dessins animés. La séquence didactique conçue et mise en oeuvre vise à faire lire successivement et systématiquement ces fables sous la forme de trois supports différenciés, imprimés traditionnel puis visuels, invitant l'élève lecteur-spectateur à convoquer, interpréter, reconfigurer ses propres lectures dans un mouvement dynamique. Des phases d'interactions langagières au sein de la classe, instituée communauté discursive disciplinaire, permettent d'entendre dialoguer et se confronter ces lectures d'élèves parfois diverses, souvent proches, toujours renouvelées. Pour la très grande majorité des élèves de la classe, de nouveaux savoirs se construisent grâce à la multilecture.

**Martine COURBIN**

Université Montesquieu - Bordeaux 4

## **MULTILECTURE ET CONSTRUCTION DE LA COMPREHENSION**

Les *Fables* de Jean de La Fontaine, au programme de l'école depuis 2004, posent un défi considérable aux enseignants du cycle des approfondissements, tant la compréhension de cette œuvre littéraire patrimoniale s'avère ardue pour les élèves. Or, le dispositif didactique de lecture-spectature peut constituer une voie/voix pour lever ces difficultés en faisant interagir lecture littéraire et lectures filmiques.

Dans une classe de cours moyen, deux adaptations visuelles sont convoquées pour construire la compréhension des deux fables « La Cigale et la Fourmi » et « Le Corbeau et le Renard » : le film du spectacle théâtral de Robert Wilson et des dessins animés. La séquence didactique conçue et mise en œuvre vise à faire lire successivement et systématiquement ces fables sous la forme de trois supports différenciés, imprimés traditionnel puis visuels, invitant l'élève lecteur-spectateur à convoquer, interpréter, reconfigurer ses propres lectures dans un mouvement dynamique. Des phases d'interactions langagières au sein de la classe, instituée communauté discursive disciplinaire, permettent d'entendre dialoguer et se confronter ces lectures d'élèves parfois diverses, souvent proches, toujours renouvelées. Pour la très grande majorité des élèves de la classe, de nouveaux savoirs se construisent grâce à la multilecture.

Mots-clés : œuvre littéraire patrimoniale, compréhension, lecture-spectature, multilecture

## MULTILECTURE ET CONSTRUCTION DE LA COMPREHENSION

### Problématique

Dans la perspective de fonder chez les élèves une culture commune partagée, génératrice de lien social, l'enseignement-apprentissage des œuvres patrimoniales est prescrit dans les programmes pour l'Ecole des élèves français. S'intéresser à la transmission de ces œuvres littéraires du passé à des élèves d'aujourd'hui est une conséquence de cette injonction.

Parmi les auteurs privilégiés par l'Ecole le poète classique français du XVII<sup>e</sup> siècle Jean de La Fontaine occupe une place de premier plan et son œuvre des *Fables* est particulièrement présente dans les classes. C'est que, comme le fait remarquer Louichon (2012), les *Fables* constituent « un magnifique exemple d'œuvre patrimoniale, œuvre du passé, constamment éditée, adaptée, traduite, réactualisée, présente dans la mémoire et participant, comme nulle autre sans doute, d'une culture commune partagée ». « Plus de 1200 éditions des *Fables* depuis 30 ans (soit plus de 7 par an) » peuvent être dénombrées. Le processus de patrimonialisation en ce qui concerne cet écrivain semble particulièrement à l'œuvre et l'on ne compte plus les objets sémiotiques secondaires, selon le concept développé par Louichon (2013), nés de l'œuvre source première qui à la fois témoignent de cette patrimonialisation tout en en produisant à leur tour des preuves. Ainsi, des adaptations prennent différentes formes : éditions, traductions et versions transmédias ou encore hypertextes, métatextes et allusions.

La Fontaine représente donc la figure de l'écrivain français par excellence connu, semble-t-il, et reconnu de tous. De fait, l'œuvre des *Fables* semble participer de notre bibliothèque intérieure selon la notion théorisée par Bayard (2007). Rappelons que ce dernier, dans son ouvrage, après avoir défini *la bibliothèque collective* comme « l'ensemble de tous les livres déterminants sur lesquels repose une certaine culture à un moment donné », évoque *la bibliothèque intérieure* comme « une partie subjective de la bibliothèque collective, comportant les livres marquants de chaque sujet ». Il semble bien que les *Fables* de la Fontaine participent de cette bibliothèque intérieure quand bien même la connaissance de l'œuvre littéraire se limite à quelques vers, à quelques moralités, à quelques titres de fables.

Pour autant, la compréhension des textes des fables dans leurs multi dimensions narrative, apologétique et poétique peut s'avérer ardue pour un élève du cycle des approfondissements, entre autres pour les raisons suivantes : la fable se présente pour une part comme le récit d'une anecdote affectant des personnages souvent animaliers et anthropomorphisés. Plusieurs voix se font entendre au sein du texte : voix des personnages

animaux qui dialoguent, voix des narrateurs. Or, cette polyphonie narrative représente sans nul doute une difficulté pour des élèves de cours moyen et pose question par rapport aux savoirs en jeu. La fable est de plus bien loin d'être réductible à un récit animalier et ce récit, lui-même, ne vaut que par sa portée apologétique, puisque, sous un habillage apparemment amusant, celui-ci délivre en réalité au lecteur des leçons de vie, telle la fable d'ouverture du recueil « La Cigale et la Fourmi », l'une des plus connues du recueil, qui vise en fait à mettre en garde enfants et adultes contre les faux semblants et à « donner l'usage du monde par la connaissance des mœurs humaines » comme l'écrit Dandrey (2010). Faire construire à ses élèves la compréhension des moralités implicite ou explicite à l'œuvre dans les fables peut constituer une gageure pour l'enseignant. Un troisième niveau de difficulté se fait encore jour dans les *Fables* si l'on s'intéresse à présent à leur dimension poétique : les fables sont écrites en vers variés et leur structure poétique impulse à la phrase une rythmique parfois éloignée de la rythmique de la prose, plus familière aux élèves. Ainsi, l'altérité de ce texte poétique, tout en fondant pour une part sa qualité, renforce sa complexité. D'autres difficultés, linguistiques, résultent également de la présence de la langue du XVII<sup>e</sup> siècle dont le lexique et la syntaxe sont bien différents de ceux de textes d'aujourd'hui. Enfin, l'univers de référence convoqué dans les *Fables* s'avère aussi problématique pour des élèves qui en sont éloignés historiquement, culturellement. Pourtant, paradoxalement, la difficulté de compréhension des *Fables* n'est généralement pas perçue par les élèves, comme l'indique Camenish (2007) quand elle relate que, sur les trente-trois élèves interrogés dans la classe où elle menait son expérimentation, vingt-quatre estimaient comprendre globalement les fables dont ils se souvenaient et se montraient stupéfaits de la remise en cause par le philosophe Jean-Jacques Rousseau de leur compréhension par des enfants.

Pour les maîtres également, l'enseignement des *Fables* peut se révéler problématique, d'autant plus qu'il existe peu de pistes didactiques ou pédagogiques mentionnées dans les documents d'accompagnement des programmes ou des pistes difficiles à prendre en compte pour des enseignants non spécialistes de la discipline « littérature ».

Comment alors faciliter la compréhension de ces textes littéraires pour des élèves de cours moyen ?

### **Cadre conceptuel**

L'articulation à la fois des constats précédents et de la vigueur du processus de patrimonialisation signalé nous a incitée à interroger les objets sémiotiques secondaires

comme objets à enseigner permettant de faciliter la compréhension d'une œuvre complexe par les élèves. Nous avons choisi dès lors de nous demander quelles variations dans la construction de la compréhension on peut observer chez des élèves de CM1 et de CM2 lorsque ceux-ci travaillent en classe sur des fables de Jean de La Fontaine alors que sont convoqués successivement trois supports : un premier support textuel suivi de deux supports visuels.

Pour tenter d'apporter réponse à cette question de recherche, nous avons alors posé quatre hypothèses. La première pose **le recours à l'adaptation**, envisagé non comme un signe de renoncement à la lecture de l'œuvre-source mais comme une forme de médiation pour faciliter la compréhension de cette œuvre en ouvrant « de nombreuses possibilités didactiques », pour reprendre des termes de Rouxel (2001, p. 125). La deuxième réfère à **la place privilégiée du film** au sein des objets sémiotiques secondaires car la société de l'image dans laquelle les élèves évoluent invite à s'intéresser tout particulièrement aux formes visuelles des supports à leur proposer. Il s'agit alors dans le cas du film pour reprendre la terminologie d'Umberto Eco (2003) de s'intéresser à une forme d'adaptation spécifique, à une « transmutation », puisque, dans le cas du passage du texte à l'image, il y a passage de matière à matière et que « dans le passage d'un langage verbal à un langage visuel, on confronte deux formes dont les équivalences ne sont pas déterminables » (p. 414). La troisième hypothèse prend appui sur **l'importance de la multilecture** de fables de La Fontaine, constituée ici par les mises en tension et en résonance de deux formes de lecture, lecture verbale et lecture visuelle, pour favoriser la compréhension des élèves grâce à un enrichissement croissant de leurs lectures s'approfondissant au fur et à mesure par la reconfiguration des savoirs précédemment construits, les divers supports se nourrissant les uns les autres lors de **l'activité de lecture-spectature** (Lacelle, 2009). Cette activité, selon le concept développé par Lacelle (2009), correspond « au parcours complété de lecture de l'œuvre littéraire et de spectature de son adaptation filmique par le lecteur/spectateur. Elle suppose qu'au moment de la deuxième activité (la spectature) le spectateur ait en mémoire une première histoire configurée à partir d'un premier récit (p. 88) ». Lors de cette spectature, le spectateur serait « en mode de reconfiguration, amalgamant ou confrontant ainsi les éléments qu'il a construits à partir de la première histoire aux données graduelles proposées » par les supports filmiques. Notre quatrième hypothèse est que, grâce à l'activité de lecture-spectature (Lacelle, 2009), par la mise en tension de ces différents supports, des débats interprétatifs, débats-controverses orchestrés par l'enseignant, pourront avoir lieu dans la classe, promue communauté discursive disciplinaire (Bernié, Jaubert et Rebière, 2003), et que

les échanges langagiers au sein de la classe seront générateurs de nouveaux savoirs pour les élèves. De ce fait, nous postulons que les difficultés potentielles de lecture des textes des fables, identifiées dans un premier temps par les élèves comme obstacles à leur compréhension, pourront être levées totalement ou partiellement à l'issue de la séquence didactique. Grâce à cette activité nous escomptons de plus que les élèves construisent **diverses catégories de compétences** (Lacelle, 2012) : des compétences sémiotiques générales, valables pour les divers médias, en développant leur capacité à dégager le sens de l'histoire, des compétences spécifiques à chacun des médias pris isolément en raison de ses codes spécifiques, l'image ou le texte, par exemple, et des compétences multimodales prenant en compte les deux langages, langage verbal et langage visuel.

## **Méthodologie**

### ***Sujets***

Notre recherche se situant dans une perspective praxéologique et écologique conforme à celle définie par Reuter (2008) nous nous sommes orientée vers une démarche de recherche-action de type collaboratif. L'enseignant de la classe concernée était en effet un professeur expert aux compétences affirmées, particulièrement à même de conduire la séquence didactique envisagée et désireux de mener à bien ce projet de recherche avec ses élèves.

Le cadre dans lequel se sont inscrits nos travaux a donc été celui d'une classe de dix-neuf élèves de cours moyen de l'école Carle Vernet à Bordeaux, classe située en Z.E.P (zone d'éducation prioritaire). Il nous paraissait que cette école, accueillant des élèves présentant un certain nombre de difficultés solaires (cf les résultats obtenus aux Evaluations nationales en janvier 2011 indiquant, pour le domaine français, un pourcentage de réussite des élèves à seulement 46,7%, et en lecture à 55,2%) et sensibilisée à la nécessaire maîtrise de la langue française, constituait de fait un terrain privilégié pour mener à bien notre projet.

### ***La conception d'un dispositif didactique***

Nous avons résolu, en accord avec l'enseignant de la classe, de retenir pour le corpus littéraire les deux premières fables du recueil des *Fables*, « La Cigale et la Fourmi » et « Le Corbeau et

le Renard »<sup>1</sup>. Nous avons choisi, pour le corpus visuel, de privilégier le spectacle des *Fables* conçu par Robert Wilson pour la Comédie française en 2004, filmé pour la télévision par Don Kent en 2006 ainsi que les dessins animés des *Fables* proposés par le site jedessine.com, mentionné dans le document d'accompagnement des Programmes Littérature (2) paru en 2004. Ce document ministériel se veut une aide pour les enseignants désireux d'enseigner la littérature à des élèves de cycle 3 en proposant des références bibliographiques et des pistes didactiques et pédagogiques. Il en est ainsi de la mention du site web du musée de Château Thierry, ville de naissance du fabuliste, qui propose en ligne l'accès à ces dessins animés.

En ce qui concerne le corpus littéraire, la lecture de l'ouvrage de Le Petispon (2011) a été déterminante. En effet, ce dernier rend sensible un art de la composition du recueil des *Fables* « qui cache ce qu'il est et ressemble au hasard et ne cesse de faire mieux percevoir ses grâces ». Il engage de ce fait le lecteur à lire les *Fables* « comme un livre composé (p. 9) » et affirme que « les deux premières forment un diptyque méconnu (p. 29) » en prenant appui sur les liaisons qui existent de l'une à l'autre. Or, au début de chacune des fables, un personnage a faim, métaphoriquement s'entend, et veut obtenir quelque chose du second personnage. Mais si la fable d'ouverture du recueil peut se lire comme la mise en scène de l'impuissance de la parole à convaincre dans la mesure où la Cigale n'obtient pas l'aide quémandée à la Fourmi, la fable « Le Corbeau et le Renard », à l'inverse, sembler signifier la puissance de la rhétorique flatteuse, puisque le Corbeau emporte l'objet de sa quête, le fromage, ici métaphore du pouvoir. Il y a donc bien à l'œuvre, semble-t-il, dans ces fables, une écriture à la fois du double et du différent. Adhérant à cette thèse, lors de la séquence didactique en classe, tout en faisant lire aux élèves chacune de ces deux fables indépendamment l'une de l'autre, notre volonté a été de tendre des liens entre elles et d'interroger les élèves sur les échos qui leur étaient perceptibles.

En ce qui concerne le corpus visuel, nous avons choisi deux supports dont la spécificité première était de ne modifier en rien le texte des fables. Nous estimions en effet que cette caractéristique permettrait aux élèves de se focaliser d'autant mieux sur la manière dont les concepteurs avaient choisi de représenter le texte et qu'ils mettraient à jour ainsi plus aisément les éléments proprement filmiques lors de l'activité de spectature. Tout d'abord, l'actualisation des *Fables* proposée par Robert Wilson : il s'agit en réalité d'une double actualisation, puisque le spectacle théâtral créé par le metteur en scène américain a été filmé par un réalisateur écossais. Ces regards croisés émanant de deux cultures étrangères et

---

<sup>1</sup> Cf annexes 1 et 2

interrogeant des textes profondément ancrés dans le patrimoine français nous ont paru particulièrement intéressants. En outre, le spectacle de Wilson, qui allie dans son œuvre expérimentale danse, musique et dramaturgie dans un ensemble parfaitement cohérent est d'une grande richesse. De ce fait nous pensions que l'activité de lecture-spectature serait stimulée par la mise en résonance des deux supports, texte et film. Enfin, la création de Wilson étant d'une complexité certaine pour de jeunes spectateurs ne disposant pas d'une culture lettrée, nous émettions l'hypothèse que ses choix scéniques pourraient susciter des questionnements chez les élèves et générer des débats interprétatifs au sein de la classe. A ce premier support visuel nous avons adjoint les deux dessins animés en ligne sur le site web recommandé aux enseignants, qui présentaient quant à eux une représentation de l'explicite de l'anecdote.

Ces deux supports visuels différents nous paraissaient susceptibles de permettre chacun la construction de significations éclairantes et leur articulation, leur mise en tension avec le support imprimé, lors de l'activité de lecture-spectature, capable d'amener les élèves à reconfigurer leurs savoirs antérieurs et ainsi à évoluer dans l'élaboration de leur compréhension. Par ailleurs, autre élément notable : un des deux supports visuels présente la particularité de tendre un lien entre les deux fables : ainsi, le dessin animé consacré à la Cigale et la Fourmi montre la fourmi confortablement installée dans un fauteuil bien au chaud dans sa maison et lisant la fable « Le Corbeau et le Renard », tandis que la cigale souffre du froid et de la neige. Ce clin d'œil humoristique des concepteurs du dessin animé, à valeur de connivence avec le vidéospectateur, nous a paru un élément propre à susciter le questionnement des élèves.

La séquence didactique s'est présentée sur une durée de deux semaines et sous la forme de quatre séances regroupées deux par deux de manière à ce que, grâce à la multilecture de chacune des deux fables sur deux séances successives, les élèves puissent percevoir leur identité respective. Un court laps de temps entre les travaux portant sur les deux fables a été prévu de façon à ce que les élèves puissent conserver en mémoire les acquis de l'étude de la première fable lorsqu'ils étudieraient la seconde et soient alors en situation de tendre des liens entre elles. Des phases de travail individuel ont alterné avec des phases collectives : lors des premières, les élèves ont répondu à des questionnaires indiquant leurs représentations et leur compréhension initiales de la fable, puis son évolution potentielle au fur et à mesure du déroulement de la séquence didactique, ainsi, en dernier lieu, que leur évaluation en autonomie de cette compréhension, de l'aide apportée ou non par les supports et



de leur préférence pour l'un d'eux. Ces questionnaires ont eu, lors du traitement des données, une valeur évaluative, puisqu'ils ont permis de rendre compte de l'ensemble des séances de l'évolution potentielle des apprentissages. Se sont intercalés entre ces temps individuels des moments collectifs. Pendant les phases où la classe travaillait collectivement, les interactions langagières ont permis de mettre en lumière les zones de résistance des textes, de questionner les choix interprétatifs des concepteurs du spectacle filmé et des dessins animés, ainsi que de mettre en voix et de faire dialoguer, voire se confronter, les interprétations des élèves. La visée de ces interactions était d'aider les élèves individuellement et collectivement à affiner la construction de leur compréhension des différents supports et de leurs résonances en mettant en tension la multiplicité de leur voix. A chaque étape de la séquence, ils ont ainsi convoqué leurs précédents acquis pour les reconfigurer et les mettre à nouveau en débat avec ceux qui s'élaboraient alors.

Pour chaque fable, trois axes majeurs de questionnement ont été privilégiés visant à mettre en débat les savoirs en jeu. Ces axes ont concerné la compréhension de l'histoire, l'interprétation de la moralité et les marques écrites de la versification et leurs transpositions effectives ou non, leur transmutation (Eco, 2003) dans les supports visuels.

Mais qu'est-ce que comprendre quand il s'agit de comprendre l'histoire? « C'est déterminer qui raconte (et bien des histoires cachent leur source d'énonciation), avec quelles intentions et quel degré de fiabilité (et bien des narrateurs sont des roublards), c'est identifier les personnages en présence, leurs relations, leurs motivations, leurs buts (qui sont bien souvent tus ou troubles). C'est aussi déterminer localement au-delà du dit littéral, la valeur illocutoire de certains groupes de mots imputables au narrateur (« leur intention communicative » dit Olson) , de certaines réparties des personnages (soit « leurs états mentaux intentionnels » dit Olson), ce qui suppose entre autres choses la prise en compte de la subjectivité de l'autre » selon Tauveron (2009, p. 63-64). Ainsi, lorsqu'il était demandé aux élèves comment ils pensaient que le Renard s'y prenait pour réussir à faire tomber le fromage du bec du Corbeau, la réponse attendue était liée à la flatterie et à sa représentation dans les supports visuels, par une gestuelle spécifique, par exemple. Pour le deuxième axe ont été privilégiées des interrogations sur les interprétations des moralités, implicite et explicite, et leur double valeur : leçon pour les personnages-animaux, mais aussi leçons de vie pour le lecteur. Pour chaque fable, trois reformulations étaient écrites et les élèves pouvaient choisir l'une d'elles ou en proposer une quatrième si aucune ne leur convenait, tout en justifiant leur choix. Pour le troisième axe les élèves devaient noter un indice du texte qui prouvait que la

fable était écrite en vers ou encore un élément du spectacle ou du dessin animé qui montrait la prise en compte de cette versification.

### ***Construction et traitement des données***

Dans un souci de scientificité par rapport à la démarche de recherche-action choisie, nous avons retenu trois critères présentés par De Ketele et Maroy (2010) pour poser le cadre : pertinence, validité et fiabilité. Nous avons aussi privilégié des méthodes de recherche alliant recherches quantitative et qualitative dans la construction et le traitement des données.

### ***Construction et traitement des données écrites***

Les données écrites ont été collectées, synthétisées puis analysées. En ce qui concerne les questionnaires, les élèves ont répondu à un total de huit questionnaires pour l'ensemble de la séquence, soit 22 questions pour le texte de la fable « La Cigale et la Fourmi » et les supports visuels afférents et 23 questions sur le texte de la fable « Le Corbeau et le Renard » et les deux supports visuels correspondants. Ils ont donc répondu à un total de 45 questions.

En ce qui concerne leur traitement, toutes les réponses apportées par chacun des dix-neuf élèves ont été analysées séparément, puis les résultats récoltés reportés dans un tableau récapitulatif, un pour chaque fable. Nous avons donc traité 855 réponses. Le traitement des données s'est fait selon une double perspective. Tout d'abord, en fonction du degré de pertinence de la réponse et par le recours à des codes chiffrés<sup>2</sup>. Ainsi, pour toute absence de réponse à une question, nous avons affecté le code 0, pour toute réponse totalement pertinente, le code 1 et pour une réponse partiellement pertinente, le code 2. Il s'est cependant vite avéré que les réponses des élèves imposaient de ne pas en rester à un codage chiffré qui ne rendait que partiellement compte de ce qu'ils avaient écrit, d'où un certain nombre de commentaires apportés à côté des chiffres et un traitement qualitatif de ces données chiffrées. Prenons un exemple : si nous considérons les réponses de l'élève 5<sup>3</sup> par rapport au spectacle filmé de Robert Wilson et précisément sa réponse à la question 3 : « A la fin de l'histoire le Renard saisit le fromage. Comment réussit-il à le faire tomber du bec du Corbeau dans le spectacle filmé ? », l'élève répond que « [l]e Corbeau voulait répondre au Renard parce qu'il lui fait des gestes », ce qui est une réponse pertinente, puisqu'effectivement, dans le spectacle

---

<sup>2</sup> Cf annexes 3, 5, 7- 9

<sup>3</sup> Cf annexe 7

filmé, le comédien-danseur fait de nombreuses révérences au Corbeau pour accompagner son discours. En répondant ainsi, cet élève montre qu'il convoque bien la représentation filmique pour répondre à la question d'où l'indication du mot « gestes » entre parenthèses. La compétence spécifique à ce média est activée. Si nous examinons à présent les réponses de l'élève 3<sup>4</sup>, cet élève répond à cette même question lorsqu'elle lui est posée lors du questionnaire portant sur le texte : « [i]l a réussi à le mettre dans la bouche parce qu'il a ouvert sa bouche et il est tombé et ça a été dans le bec du Corbeau ». Autrement dit, une réponse inexacte et une absence de compréhension du texte de la fable. Or, après avoir visionné le spectacle filmique, cet élève répond, toujours à cette même question : « parce que le Renard fait un geste et le corbeau ouvre son bec et le fait tomber ». Autrement dit, la réponse de l'élève est cette fois pertinente, puisqu'il a bien perçu dans le spectacle filmique le lien de cause à effet entre le geste du Renard et l'ouverture du bec du Corbeau voulant alors monter sa belle voix au Renard.

Par ailleurs, notre question de recherche initiale portant sur l'évolution de la compréhension des élèves via l'activité de lecture-spectature, nous avons également cherché à mettre en évidence les modifications de cette compréhension telles qu'elles se traduisaient dans les réponses, d'où un code vs<sup>5</sup> précisant dans le tableau récapitulatif à quel moment celles-ci ont eu lieu. Si nous nous penchons par exemple sur les réponses apportées au questionnaire 2 portant sur le texte de la fable par l'élève 14<sup>6</sup>, nous constatons qu'à deux reprises (réponses aux questions 1 et 5), l'élève est parvenu à indiquer une réponse plus pertinente après les phases d'interactions langagières indépendamment, donc, de l'apport potentiel d'un support visuel. Il a alors apporté les éléments de justification suivants : « Le renard dit que son ramage est beau » alors qu'il avait seulement noté initialement « Le corbeau veut montrer sa voix et il ouvre grand le bec ». Autre exemple : alors qu'il avait écrit à sa première réponse, « Dans la vie il faut se méfier des gens qui vous flattent », il ajoute « sinon ils vous voleront des objets et de la nourriture ». Quant à l'élève 8<sup>7</sup>, c'est après des interactions langagières à la suite de la spectature des supports visuels qu'il apporte une réponse juste à une question portant sur la versification à laquelle il n'avait pas su répondre lors du questionnaire portant sur le texte. L'élève écrit alors que dans le spectacle filmé « le renard danse ». Dans les deux cas, les interactions langagières ont joué en faveur d'une

---

<sup>4</sup> Cf annexe 7

<sup>5</sup> Code vs pour versus

<sup>6</sup> Cf annexe 7

<sup>7</sup> Cf annexe 7

évolution favorable de la compréhension, que ce soit indépendamment de l'activité de spectature ou en lien avec celle-ci.

### *Construction et traitement des données orales*

Les données orales concernent les discours tenus lors des phases d'interaction langagière favorisées essentiellement par l'étayage de l'enseignant et manifestant en actes une co-construction des apprentissages. Ces interactions ont eu lieu à trois reprises : en ouverture de la séquence pour faire émerger les représentations initiales des élèves sur La Fontaine et sur les fables ; pendant son déroulement, après que l'élève avait répondu au questionnaire individuel, portant sur un nouveau support, à la suite de débats interprétatifs ; en clôture pour tendre, in fine, de nouveaux liens entre les fables.

Il y a eu transcription de moments choisis des débats enregistrés qui semblaient particulièrement intéressants au regard de notre question de recherche. L'analyse de discours a été requise pour mettre à jour les apprentissages des élèves et plus précisément l'étude des reprises et reformulations dans les échanges langagiers de la classe (François, 1993).

## **Résultats**

### *Par rapport aux questionnaires sur la première fable « la Cigale et la Fourmi »*

Pour la question 1 s'intéressant à la compréhension des personnages **via l'identification justifiée des élèves à un d'entre eux**, avant l'activité de lecture-spectature, neuf élèves s'identifiaient à la Cigale et 10 à la Fourmi. A l'issue de l'activité, cinq élèves confirment leur choix Cigale et un seul justifie la modification de son choix initial (désormais Fourmi) en témoignant d'une meilleure compréhension du sens de la fable. Pour la question 2 s'intéressant aussi à la compréhension des personnages, mais cette fois en fonction de l'identification des **sentiments supposés éprouvés par eux à la fin de l'histoire**, sur huit élèves n'ayant tout d'abord pas identifié correctement les sentiments, cinq répondent de manière exacte à l'issue de l'activité. Pour la question 3 visant la compréhension de l'anecdote sous forme d'anticipation d'une suite de la fable, **le devenir de la Cigale était alors envisagé**. Cinq élèves au total montrent une évolution favorable de leur compréhension. Pour la question 4 portant sur les indices de la **versification** de la fable et leur transposition dans les supports filmiques, huit élèves n'ont pas dans un premier temps apporté de réponse exacte. A

l'issue de l'activité de lecture-spectature, deux sur les huit sont capables d'identifier un élément dans les supports filmiques qui renvoie à la transposition de la versification. Pour la question 5 visant **l'interprétation de la moralité**, implicite, il semble que la leçon de la fable avait été bien comprise dès l'activité de lecture du texte pour sept élèves sur les dix-neuf. Au terme de l'activité de lecture-spectature, un des douze élèves restants témoigne d'une meilleure compréhension de la moralité. Pour la sixième question, favorisant de manière individualisée le questionnement des élèves en leur suggérant d'interroger un élément non pris en compte par le questionnaire, in fine, trois élèves ont avancé des caractéristiques des supports filmiques (le narrateur métamorphosé en âne, la fourmi claquant la porte de sa maison).

*En conclusion, pour cette fable, douze élèves sur les dix-neuf<sup>8</sup> ont témoigné d'une évolution de leur compréhension à au moins une reprise à l'issue de l'activité de lecture-spectature.*

***Par rapport aux questionnaires sur la deuxième fable, « le Corbeau et le Renard »***

Le questionnaire d'appréciation indique que, sur dix-sept élèves indiquant avoir préalablement des difficultés de compréhension de la fable, dix conscientisent mieux la compréhension à l'issue de la séquence. En fait, le traitement des questionnaires permet d'affirmer que cela s'avère exact pour sept d'entre eux. Sur les sept élèves n'estimant pas avoir amélioré leur compréhension, seul un élève ne témoigne d'aucune évolution de sa compréhension. Or, cet élève avait déjà une très bonne compréhension de la fable dès le travail avec le support imprimé, et le texte est pour lui resté présent tout au long de l'activité de lecture-spectature. Ainsi, il écrit : « le renard est content et le corbeau honteux, le texte et le spectacle le prouvent, même chose pour le dessin animé » ou encore, « le texte de la fable est écrit en vers et ce qui le montre dans le spectacle filmé, écrit-il, ce sont le texte et les paroles ». Par ailleurs sur les deux élèves n'ayant pas rempli convenablement le questionnaire d'appréciation en raison d'un problème de lecture de consigne, l'un témoigne de très grandes difficultés sur l'ensemble des réponses apportées aux autres questionnaires.

*Ainsi, nous constatons que sur les dix-neuf élèves ayant pris part au projet, l'activité de lecture-spectature de cette fable a permis à dix d'entre eux d'améliorer leur*

---

<sup>8</sup> Il s'agit des élèves 1, 2, 5, 6, 7, 9, 12, 13, 15, 17, 18, 19.

*compréhension; à l'inverse, deux élèves<sup>9</sup> n'ont montré aucune évolution de leur compréhension, un en grande difficulté et un ayant déjà une bonne compréhension de la fable dès l'ouverture de la séquence.*

### ***L'évolution des modifications apportées aux réponses aux questionnaires***

En ce qui concerne **l'évolution des modifications** apportées aux réponses aux questionnaires (code vs dans nos tableaux), nous pouvons constater que, pour la fable « La Cigale et la Fourmi », 21 modifications ont été apportées par un total de seize élèves et que, pour la fable « Le Corbeau et le Renard », 15 modifications l'ont été par dix élèves, donc un nombre de modifications moindre.

### ***Par rapport aux interactions langagières***

En ce qui concerne à présent le traitement des séances filmées, nous avons procédé à la transcription et à l'analyse d'extraits des discours des élèves et de l'enseignante en fonction d'axes définis préalablement et en nous intéressant particulièrement aux phénomènes des reprises et reformulations dans les dialogues qui construisent à chaque fois plus précisément l'objet du discours et dynamisent les avancées du travail. Ces axes visaient à construire la compréhension de l'histoire via les personnages et l'implicite textuel, l'interprétation des moralités et de leurs enjeux ou encore la représentation du temps de l'histoire<sup>10</sup>. Pour analyser le rôle de l'activité de lecture-spectature dans la construction de la compréhension des élèves, nous analyserons deux exemples concernant la construction de la compréhension des personnages. Premier exemple : les élèves débattaient alors du personnage de la Cigale « quand la bise fut venue »<sup>11</sup>. La Fontaine nous narre dans la fable la quête de nourriture infructueuse de la Cigale auprès de la Fourmi sans dépeindre précisément le personnage. Or, le spectacle filmé nous montre la Cigale tremblant et reculant sur la scène sous l'effet d'un vent tempétueux. Cette action a bien été perçue par l'élève qui déclare « parce que dans le spectacle elle fait comme ça » en joignant le geste à la parole, ce qui est repris par un geste d'une autre élève hors champ, l'ensemble étant validé par l'enseignante. Un autre élève mentionne à la suite que, dans le dessin animé, le personnage n'est pas représenté comme ayant froid. Mais après un débat sur le fait que la Cigale est dehors dans la neige dans le

---

<sup>9</sup> Il s'agit des élèves 3 et 17.

<sup>10</sup> Cf annexe 10

<sup>11</sup> Cf annexe 11

dessin animé, un nouvel élève met en avant le fait que seule la Fourmi a une maison et donc, la conjonction de cette absence de maison et du froid, vue précédemment dans le spectacle filmique et repris par la neige dans le dessin animé, aide à reconfigurer la lecture initiale de la fable et à mieux comprendre l'implicite des vers de La Fontaine. Second exemple : à la suite de la projection du spectacle filmé de Robert Wilson, les élèves échangeaient sur le personnage de la Fourmi<sup>12</sup>. Or, ils n'étaient pas d'accord sur ce qu'ils avaient entendu : l'un affirmait avoir entendu dans les interjections prononcées par la Fourmi « boulot, boulot, boulot », tandis qu'un autre soutenait qu'il avait reconnu « houlà, houlà, houlà ». Après un échange argumenté entre eux et l'ensemble des élèves de la classe, une troisième élève a mis en lien le « boulot, boulot, boulot » avec la gestuelle de la Fourmi, dans le spectacle filmé, qui s'activait sans cesse, semblant récolter ses provisions. C'est bien dans ce cas la connaissance du personnage de la fourmi en tant qu'animal laborieux qui a permis aux élèves de donner sens à la représentation filmique. Les vers de La Fontaine évoquant les grains possédés par la Fourmi et espérés par la Cigale ont pu être mis en relation avec l'activité de la Fourmi pour les récolter et donc avec le fait qu'il s'agissait là d'un « boulot ». Le texte de la fable dans ce cas précis a mieux permis de comprendre la représentation filmique. De plus, un autre élément qui nous est apparu se dégager au travers de l'évolution des discours des élèves est le passage d'une prise de position personnelle, individuelle, traduite par l'affirmation d'un « je » à un savoir collectif traduit par le pronom « on » et construit, dès lors, pour l'ensemble des élèves de la classe.

*Ainsi, l'activité de lecture-spectature peut aider l'élève à mieux comprendre le texte imprimé original de même qu'à construire sa compréhension des supports visuels. Celle-ci permet également de construire une posture, non seulement de lecteur-spectateur, mais de lecteur-spect'acteur en élaborant des savoirs pour l'ensemble des élèves de la classe.*

### **Analyse et discussion des résultats**

Si l'on synthétise l'ensemble des résultats obtenus, nous notons que, sur les dix-neuf élèves impliqués dans le projet, dix-sept, à l'issue de séquence, ont évolué dans leur compréhension à au moins une reprise. Un élève a modifié ses réponses à neuf reprises et un à cinq reprises.

---

<sup>12</sup> Cf annexe 10

A partir de l'analyse des données, quatre éléments apparaissent : **le dessin animé** a joué un rôle facilitateur important par sa valeur « monstrative » et par sa fonction d'accroche pour des élèves familiers de cette forme filmique. **La multilecture** a permis de construire la compréhension en permettant d'interroger les zones de résistance tantôt du texte imprimé et tantôt de ses représentations visuelles. **L'activité de lecture-spectature** a participé à cette construction. **Les échanges langagiers** au sein de la communauté discursive disciplinaire de la classe ont joué un rôle majeur pour permettre une évolution de la compréhension.

Néanmoins, à l'issue du travail de recherche mené avec cette classe se posent un certain nombre de questions. Comment interpréter le fait que les résultats mettent en évidence lors des travaux sur la seconde fable une **nette évolution** du nombre d'élèves ayant progressé dans leur compréhension et, à l'inverse, une **nette diminution** du nombre des modifications apportées dans les réponses aux questionnaires après les temps d'interaction langagière? De ce fait, une interrogation se pose quant à la détermination du **corpus**. Peut-on penser, au vu des résultats obtenus, que, si l'on avait adjoint une troisième fable, « la Grenouille qui veut se faire aussi grosse que le Bœuf » par exemple, troisième fable du recueil et traitée également par les deux supports visuels, la tendance déjà amorcée pour la seconde fable se serait confirmée, en montrant une évolution de la compréhension des élèves encore plus importante et, en revanche, des modifications des réponses aux questionnaires encore moindres? Une troisième question peut être soulevée par rapport au choix du **support** filmique du spectacle de Robert Wilson, qui s'est avéré un support complexe pour les élèves et qui les a parfois déroutés. Il a cependant aussi permis de construire des éléments de compréhension en raison, précisément, de sa richesse interprétative. Un dernier questionnement apparaît aussi par rapport au choix du **parcours** qui a conduit les élèves, du texte imprimé de la fable au support visuel du spectacle filmé puis au dessin animé. A posteriori, et au vu des éléments dont nous disposons, entre autres le plébiscite du dessin animé par les élèves en raison, ont-ils dit, de sa valeur « monstrative », explicative, il pourrait être pertinent, si l'on conservait le corpus initial, de proposer un parcours partant du dessin animé, qui permettrait de construire une compréhension de l'anecdote des fables, au spectacle filmé, qui suscitait des débats interprétatifs, au texte imprimé versifié, qui a paru très complexe à la majorité des élèves.

## **Conclusion**

Les différentes composantes, multilecture, activité de lecture-spectature, interactions langagières au sein de la classe instituée communauté discursive disciplinaire scolaire ont



joué un rôle favorable dans la construction de la compréhension de fables par les élèves.

Ainsi des textes littéraires patrimoniaux, difficiles à comprendre pour les élèves, difficiles à enseigner ont pu être abordés, discutés, et une culture commune partagée se constituer pour tous.

## ANNEXE 1 : « La Cigale et la Fourmi »

### LA CIGALE ET LA FOURMI

La Cigale, ayant chanté  
    Tout l'été,  
Se trouva fort dépourvue  
    Quand la bise fut venue.  
5 Pas un seul petit morceau  
De mouche ou de vermisseau.  
Elle alla crier famine  
    Chez la Fourmi sa voisine,  
    La priant de lui prêter  
10 Quelque grain pour subsister  
    Jusqu'à la saison nouvelle.  
Je vous paierai, lui dit-elle,  
    Avant l'août, foi d'animal,  
    Intérêt et principal.  
15 La Fourmi n'est pas prêteuse;  
    C'est là son moindre défaut.  
Que faisiez-vous au temps chaud ?  
    Dit-elle à cette emprunteuse.  
    Nuit et jour à tout venant  
20 Je chantais, ne vous déplaise.  
Vous chantiez ? J'en suis fort aise :  
    Et bien ! Dansez maintenant.

Jean de La Fontaine (I, 1)

## ANNEXE 2 : « Le Corbeau et le Renard »

### LE CORBEAU ET LE RENARD

Maître Corbeau, sur un arbre perché,  
Tenait en son bec un fromage.  
Maître Renard, par l'odeur alléché,  
Lui tint à peu près ce langage :  
5 Et bonjour, Monsieur du Corbeau,  
Que vous êtes joli! Que vous me semblez beau !  
Sans mentir, si votre ramage  
Se rapporte à votre plumage,  
Vous êtes le Phénix des hôtes de ces bois.  
10 A ces mots le Corbeau ne se sent pas de joie,  
Et pour montrer sa belle voix,  
Il ouvre un large bec, laisse tomber sa proie.  
Le Renard s'en saisit, et dit : Mon bon Monsieur,  
Apprenez que tout flatteur  
15 Vit aux dépens de celui qui l'écoute.  
Cette leçon vaut bien un fromage sans doute.  
Le Corbeau honteux et confus  
Jura, mais un peu tard, qu'on ne l'y prendrait plus.

Jean de La Fontaine (I, 2)

**ANNEXE 3 : Traitement des données des questionnaires sur la fable « La Cigale et la Fourmi »**

ELEVES	QUESTIONNAIRE 1 SUR LE TEXTE						QUESTIONNAIRE SUR LE SPECTACLE FILME						QUESTIONNAIRE DESSIN ANIME					
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6
1	1	3	2	1	2	vs 1	2	3	2 mais évolution	1	1	2	2	2	2 avec évolution	0	1	5
2	1	0	2	2	vs 1	2	1	0	vs 1	1++	1	1	1	0	1	texte	1	4
3	2	3	2	2	2	4	2	3	2	2	1	5	1	3	2	0	1	0
4	6	2	1	1	2	1	2	1	1	2	1	0	2	1	1	1	1	1
5	2	1	2	2	3	vs 1	1	1	NR	1 (rimes)	3	1	1	1	NR	1	1	4
6	1	2	2	1	2	0	2? / 4?	2	1	1	5	0	2	2	2	texte	6	0
7	2	3	2	1	VS 1	0	2	2	vs 1	0	1	1	2	2	2	1	1	5
8	1	2	2	1	1 (fable)	vs 1	vs 1	1+	1 et vs 1	1 (rimes)	3	vs 1	vs 1	1+	1 et vs 1	2	3	1
9	1	3	2	2	2	1	2? / 4?	1	2	0	2	0	2	1	2	1	2	6
10	1	2	2	2	1	2	2	2	2	0	6	0	2	1	2	0	1	5
11	2	3	1	0	1 (fable)	0	2	3	2	0	3	1	2	3	1	0	1	0
12	2	4	2	1	1	vs 1	2	2	2	0	1	0	2	1	1	0	1	1
13	1	1	1	VS1	0	0	1	2	1	2	1 (fable)	vs 1	1	1	1	2	1 (fable)	1
14	2	2	2	1	1	2	2	1	2	1++ clac	1	2	1	1	2	2	1	0
15	1	2	2	0	vs 1 (fable)	0	1?	3	2	2	1 (fable)	2	1?	1	2	0	1 (fable)	1
16	2	1	2	1	leçon fable	1	2	1	2	1 (rimes)	1 (fable)	vs 1	2	2	2	2	1	1
17	2	3	2	1	1	vs 4	4	2	2	1 (rimes)	1	2	1	2	2	texte	1 (fable)	0
18	1	3	2	1	vs 1 (fable)	vs 1	2	2	2	1++ rimes	1 (fable)	1	3	1	1	2	1 (fable)	2
19	2	3	1	0	1	2	2? / 4?	3	1	0	1	vs 1	1	3	1	texte	1	1

**ANNEXE 4 : Traitement des données du questionnaire-bilan sur la fable « La Cigale et la Fourmi »**

QUESTIONNAIRE BILAN					
Q1	Q2	Q3	EXPLIC	Q4	EXPLIC
MOTS	MOTS	DA	DETAILS	DA	REALISME
IMPLICITE	/ FOURMI	DA	/ PERSOS	DA	DECOR
TEXTE		DA		DA	EXPLIQUE +
		DA		DA	DETAILS
				DA	DIFFERENT
RYTHME+MOTS V		DA	/?	DA	/?
FOURMI		T + DA		TEXTE	RACONTE +
SENS	V22	SF	FROID CIG	SF	SENS FABLE
				DA	RIGOLO
		DA	MONTRE	DA	REALISME
MOTS		DA		DA	?
SENS		T + DA	MONTRE	NR	NR
		DA	PORTE CLAC	DA	HIVER
				DA	ENFANTS
QUESTIONS	CLAC PORTE	DA	DECOR	DA	EXPLIQUE +
FOURMI	EGOISTE	DA	DECOR	DA	DECOR
AUTRE VERSION/PERSOS		DA	DOUTES LEVES	DA	DECOR
		DA	PERSOS	TEXTE	RIEN QUI MANQUE ET RIEN EN TROP
FOURMI	PAS PRETEUSE SF+DA			SF	

## **ANNEXE 5 : Signification des codes pour le traitement des données portant sur les questionnaires de « La Cigale et la Fourmi »**

### **QUESTIONNAIRE 1 SUR LE TEXTE**

Pour toutes les questions le code 0 correspond à l'absence de réponse et le code vs à une modification de la réponse après interactions langagières.

Q 1 : code 1 : choix Cigale et réponse justifiée, code 2 : choix Fourmi et réponse justifiée, code 3 : choix Cigale et justification fausse, 4 : choix Fourmi et justification fausse, code 5 : choix Cigale et réponse non justifiée, code 6 : choix Fourmi et réponse non justifiée.

Q 2 : code 1 : réponse pertinente pour les deux animaux, code 2 : réponse pertinente pour un animal, code 3 : aucune réponse pertinente.

Q 3 et Q 4 : code 1 : réponse pertinente, code 2 : réponse non pertinente.

Q5 : code 1 : réponse juste et justifiée, code 2 : réponse juste non justifiée juste, code 3 : réponse fausse mais justification pertinente, code 4 : réponse fausse et justification fausse, code 5 : réponse fausse non justifiée, code 6 : réponse juste non justifiée.

Q6 : code 1 : question et réponse justes, code 2 : question juste mais pas de réponse, code 3 : pas de question bien posée mais réponse juste, code 4 : question juste avec réponse fausse.

### **QUESTIONNAIRE 2 SUR LE SPECTACLE FILMÉ ET 3 SUR LE DESSIN ANIMÉ**

Les mêmes codes que pour le questionnaire 1 ont été utilisés avec prise en compte par l'élève, pour les questions 4 et 6, des dimensions spécifiques aux supports images mobiles.

Q 6 : code 5 : réponse non pertinente par rapport au support étudié.

### **QUESTIONNAIRE 4 BILAN**

Q 1 et 2 : précision de l'élève sur ce qui n'avait pas été éventuellement compris.

Q 3 : identification par l'élève du ou des supports aidant à la compréhension et explicitation du choix.

Q 4 : identification par l'élève du ou des support(s) préféré(s) et explicitation du choix.

**ANNEXE 6 : Traitement des données du questionnaire d'appréciation portant sur la fable « Le Corbeau et Le Renard »**

ELEVES	QUESTIONNAIRE 1				
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
1	1	1	2	1 DA	1 DA
2	1	1	4	3 DA	3 DA
3	2	2	4	3 DA	3 DA
4	1	1	3	1 DA	1' DA
5	1	1	4	1 DA	1 SF
6	1	1	4	4 DA	3 SF
7	1	1	0	1 T	1 T
8	1	1	1	1 DA + 1 INT	3 DA
9	1	1	4	0	3 SF
10	1	1	1	1 DA	1 DA
11	1	1	2	3 DA	3 DA
12	1	1	1	3 T + DA	2 DA
13	1	1	1	1 SF + DA	3 DA
14	1	1	1	1 DA	1' DA
15	2	1	0	1 SF + DA	4 SF
16	1	1	4	1 DA	1 DA
17	1	1	4	0	1 DA
18	1	1	1	1 T + DA	3 DA
19	1	1	1	1 SF + DA	1 DA

**ANNEXE 7 : Traitement des données des questionnaires portant sur les trois supports  
concernant la fable « le Corbeau et le Renard »**

ELEVES	QUESTIONNAIRE 2 sur le TEXTE					
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6
1	2	1	1	1	1	1
2	1	1	1	2	2	1
3	2	3	3	2	3	1
4	1	1	5	1	1	1
5	1	1	1 VS 3	1	4	0
6	1	1	1	1	2	0
7	1	1	1	1	VS 1	VS 1
8	2	1	VS 1	0	0	0
9	3	2	5	1	1	1
10	0	3	2	0	3	1
11	1	3	1	0	1	0
12	1	1	7	1	1	VS 1
13	2	VS 2 C	2	2	1	0
14	VS 1	1	1	1	VS 1	0
15	1	1	1	0	3	0
16	1	1	1	1	2	1 VS 2
17	1	1	1	2	1	1
18	1	1	1	1	2	1
19	3	2 / R	1	0	4	3



ELEVES	QUESTIONNAIRE 3 sur FILM et DESSIN ANIME (DA)											
	Q1 WILSON	Q1 DA	Q2 WILSON	Q2 DA	Q3 WILSON	Q3 DA	Q4 WILSON	Q4 DA	Q5 WILSON	Q5 DA	Q6 WILSON	Q6 DA
1	1	1	1	1	3 (texte)	IDEM	2	1	TEXTE	IDEM	0	0
2	1	1	2	2	3 (texte)	3 (texte)	1	1	2 (chant R)	2 (souffles)	(« jamais »)	1 non V
3	4	0	3	3	1	0	1	2 (/C faux)	2	2	0	vs 1 non V
4	1	IDEM	1	IDEM	2	1 (note)	3 (texte)	3 (texte)	2	2	1	1
5	3	3	4	4	1 (gestes)	IDEM	1	2	TEXTE	IDEM	1 (gestes)	1 (odeur)
6	1	1	1	1	1 (« jamais »)	3 (texte)	CF QUEST 2	1	TEXTE	TEXTE	IDEM	1 non V
7	1	1	1-	1-	vs 1 (rêver)	1 (voix)	1	1 fin spectacle	2	1	1 (gestes)	1 (ailes)
8	1	1	1 -	IDEM	IDEM	3 (texte)	2 / C	IDEM	vs 1 (danse) vs 1 (rêver)	vs 1 (rêver)	1 (bec)	1 non V
9	1 (visuel)	3	3	3	3 (texte)	3 (texte)	1	IDEM	TEXTE	TEXTE	4	1 non V
10	2	2	1	1	3 (texte)	3 (texte)	1	1	0	0	1 (cri)	1 non V
11	1	IDEM	1	vs 1	3 (texte)	1 (bec)	3	3	0	0	0	0
12	7	IDEM	1	1	3 (texte)	3 (texte)	1	1	2	1	0	1 (ailes)
13	2	IDEM	1-	IDEM	3 (texte)	vs 3 (texte)	vs 2	2	2	2	0	vs 2
14	2	1	1	IDEM	1 (danse)	3 (texte)	1	1	2	2	1 (narrateur)	1 (note?)
15	1	IDEM	4 immoral	IDEM	3 (texte)	3 (texte)	1	IDEM	0	1	2	2
16	2	0	2	IDEM	3 (texte)	3 (texte)	1	IDEM	0 / 2 ?	1	1 (narrateur)	1 non V
17	1	1	1	1	3 (texte)	IDEM	1	IDEM	TEXTE	2	1 non V	IDEM
18	1	1	1-	1-	1 (« bisous »)	3 (texte)	1	1	TEXTE	TEXTE	1 (« jamais »)	1 (gribouillis)
19	1	1	4 immoral	IDEM	1 (danse)	1 (bec)	2 / R	IDEM	0	0	IDEM	1 non V

## **ANNEXE 8 : Signification des codes pour le traitement des données portant sur les questionnaires (table 2)**

### **QUESTIONNAIRE 1**

Code 0 : absence de réponse

Q 1 : code 1 : réponse pertinente, code 2 : réponse non pertinente

Q2 : idem

Q3 : code 1 : compris et expliqué, code 2 : compris et non parfaitement expliqué, code 3 : compris et non expliqué, code 4 : encore non compris

Q4 : code 1 : entouré et justifié, code 2 : entouré et non justifié, code 3 : entouré et justification vague, code 4 : entouré et justification non pertinente

Q5 : code 1 : entouré et justifié, code 2 : entouré et non justifié, code 3 : entouré et justification vague, code 4 : entouré et justification fausse

### **SIGNIFICATION DES CODES POUR LE QUESTIONNAIRE 2 TEXTE**

Pour toutes les questions, le code 0 signifie une absence de réponse.

Q1 : code 1 : réponse pertinente, code 2 : réponse non pertinente, code 3 : réponse en partie pertinente

Q2 : code 1 : réponse pertinente pour 2 animaux, code 2 : réponse pertinente pour 1 animal, code 3 : aucune réponse pertinente

Q3 : code 1 : choix du Renard, justifié, code 2 : choix du Corbeau, justifié, code 3 : choix du Renard avec justification fausse, code 4 : choix du Corbeau avec justification fausse, code 5 : choix du Renard, non justifié, code 6 : choix du Corbeau, non justifié, code 7 : aucun des deux animaux n'est choisi et absence de justification.

Q4 : code 1 : réponse pertinente, code 2 : réponse non pertinente

Q5 : code 1 : réponse juste et justifiée, code 2 : réponse juste mais non justifiée de manière pertinente, code 3 : réponse fausse mais justification pertinente, code 4 : réponse fausse et justification fausse, code VS 1 : réponse juste après modification

Q6 : code 1 : question et réponse justes, code 2 : question juste mais absence de réponse, code 3 : absence de question bien posée mais réponse juste

## **SIGNIFICATION DES CODES POUR LE QUESTIONNAIRE 3 SPECTACLE FILME ET DESSIN ANIME**

Code 0 : absence de réponse pour toutes les questions

Q1 : code 1 : choix du Renard, justifié, code 2 : choix du Corbeau, justifié, code 3 : choix du Renard, justification fausse, code 4 : choix du Corbeau avec une justification fausse, code 5 : choix du Renard, non justifié, code 6 : choix du Corbeau, non justifié, code 7 : choix d'aucun des deux animaux justifié

Q2 : code 1 : réponse juste et justifiée, code 2 : réponse juste non justifiée de manière pertinente, code 3 : réponse fausse mais justification pertinente, code 4 : réponse fausse et justification fausse, code vs 1 : réponse juste après modification suite à la phase d'interactions langagières, code 1- : justification par rapport à l'anecdote de la fable (indication du texte de la fable)

Q3 : code 1 : réponse pertinente, code 2 : réponse non pertinente, code 3 : réponse en partie pertinente

Q4 : code 1 : réponse pertinente pour chacun des deux animaux, code 2 : réponse pertinente pour 1 animal, code 3 : aucune réponse pertinente

Q5 : code 1 : réponse pertinente, code 2 : réponse non pertinente

Q6 : code 1 : question et réponse justes, code 2 : question juste mais pas de réponse, code 3 : absence de question pertinente mais réponse juste, code 4 : question pertinente avec réponse fausse, code 1non V : réponse juste mais prenant appui sur un indice non visuel

Le code vs indique réponse modifiée après une phase d'interactions langagières.

**ANNEXE 9 : Tableau récapitulatif des savoirs construits lors des échanges langagiers**

	<i>« La Cigale et la Fourmi »</i>		<i>« Le Corbeau et le Renard »</i>	
<b>Critères observables</b>	<b>Séance 1</b>	<b>Séance 2</b>	<b>Séance 3</b>	<b>Séance 4</b>
Construction des personnages	SF construction de la compréhension du faire et du dire du personnage de la fourmi : « boulot, boulot, boulot » avec déplacements		SF construction de la compréhension de la gestuelle du renard : intentions metteur en scène (suggérer la flatterie)  SF construction de la compréhension du faire et du dire du personnage du corbeau : large bec ouvert en relation dans le spectacle avec jura explicité par « plus jamais, plus jamais, plus jamais »	Rapport avec la "réalité" pour le personnage renard et le fromage.  SF approfondissement de la construction de la compréhension de la gestuelle du renard : intentions metteur en scène (suggérer la flatterie)
Compréhension de l'anecdote	<b>Implicite</b> SF Issue fatale pour la cigale : éclairage rouge + gestuelle			SF approfondissement de l'issue fatale pour la cigale
Interprétation de la moralité				Il faut savoir être prévoyant.  Elève S : « leçon pour les personnages et moralité pour les lecteurs »
Echos entre les deux fables perceptibles en ce qui concerne les deux supports visuels		Comparaison des deux supports visuels / mises en scène différentes: décor, énonciation, cadre spatio-temporel, bande son, représentation de la fin		Liens : les motivations des personnages : fourmi et corbeau détiennent quelque chose que cigale et renard veulent posséder.

## ANNEXE 10 : Transcription 1 DVD 1 31'24"à 36'50"

### Construction du personnage de la Fourmi<sup>13</sup>

1. E<sup>14</sup> S : **Moi j'ai entendu : « boulot, boulot, boulot ».**
2. E brouhaha : Moi aussi, on l'a dit. Non, on ne l'a pas dit.
3. M : stop. Qu'est-ce que tu as dit?
4. E : **« Houlà, houlà, houlà ».**
5. M : Et toi tu entends?
6. E S + élèves : **« Boulot, boulot, boulot ».**
7. M : « Boulot, boulot, boulot ».
8. M : Fermez les yeux, hein.
9. M : Vas-y, fais le tien, toi.
10. E : « Houlà, houlà »
11. M : Ah non ! Mais plusieurs fois.
12. Les deux élèves chacun leur tour : « houlà, houlà, houlà » / « boulot, boulot, boulot »
13. Elèves brouhaha
14. M : Alors ?
15. M : Y, Tu as dit quelque chose ?
16. E Y : Je trouve que c'est plutôt S parce que je me rappelle de ce qu'elle disait la fourmi et
17. M : Et ça fait plutôt ce son là ?
18. E Y : Oui.
19. M : Tu as dit autre chose et là, tu oublies de le redire, alors que moi, je t'ai entendu le dire, il y a trente secondes. C'est drôle, hein, L ?
20. E L : Mais peut-être que je suis d'accord avec S mais peut être qu'elle dit boulot parce qu'elle, elle va dire, qu'on, qu'on, qu'elle, voilà, **qu'elle travaille sur ses provisions, je veux dire qu'elle récolte des provisions. On va dire que c'est du boulot.**
21. M : On va dire et on va dire que c'est du boulot. *Qu'est-ce que vous en pensez alors?*
22. E : Moi, je suis plutôt d'accord avec Adrian parce que, **quand y a quelqu'un qui vient à ta porte et que toi t'es occupé, tu fais houlà, houlà, houlà.**
23. M : On n'ira pas sonner chez toi, hein, alors, alors, *rappelez vous comment ça se passe, quand est-ce que la fourmi dit « boulot, boulot, boulot » ou bien « houlà, houlà, houlà ».* Est-ce qu'elle le dit dès le début, est-ce qu'elle dit tout le temps la même chose ?
24. M : Toi, tu dis que, quand on vient frapper chez toi, toi, tu fais : « houlà, houlà, houlà ». Qu'est-ce qu'on peut répondre à A ?
25. E : Je ne suis pas d'accord avec toi A parce que la fourmi, elle dit : « boulot, boulot » parce qu'elle ne va pas croire pour de vrai qu'elle porte des aliments, cela veut dire dans la scène, oui, dans la scène, qu'elle travaille
26. M : Là, tu rejoins un petit peu ce que disait L, oui.

<sup>13</sup> Nous indiquons en gras les échanges discursifs particulièrement intéressants au regard des constructions de savoirs en cours d'élaboration, en italique les questionnements.

<sup>14</sup> « E » : élève ; « M » : maîtresse

27. E : Là, on ne vient pas toquer, toquer, chez elle.
28. M : *Elle a dit : « boulot, boulot, boulot, houlà, houlà, houlà, houlà » seulement quand on vient toquer chez elle ? C'est une question que je te pose.*
29. E A : Ben, non.
30. M : Donc ?
31. E A : **Seulement quand la cigale, elle faisait, elle faisait du bruit, (gestes), elle faisait : « houlà, houlà, houlà », elle était un peu énervée.**
32. M : Donc, toi tu penses qu'elle était énervée, donc, toi tu penses qu'elle disait « boulot, boulot, boulot », toi, tu penses que, si elle disait « boulot, boulot, boulot » c'est un problème d'audition. Alors on est d'accord, hein, ça veut dire que, **peut-être c'était en rapport, parce qu'elle faisait ses provisions.** *Est-ce qu'on peut faire le lien avec ses gestes ? Peut-être que ça va nous aider à trancher. Qu'est-ce qu'elle faisait comme gestes ? Qu'est-ce que ça voulait dire et est-ce que ça peut nous aider à décider ? Est-ce que ça peut nous aider à décider si elle disait plutôt « houlà, houlà, houlà » ou « boulot, boulot, boulot » ?*
33. E M : moi je dirais plutôt « boulot, boulot, boulot » parce que, quand elle fait ça, et ben, c'est qu'elle est en train de ramassaille (gestes) de ramasser.
34. M : Tu penses qu'elle est en train de ramasser, ramasser quoi ?
35. E M : ses provisions,
36. M : Ramasser ses provisions. / Christian, non, la même chose / Kenza ?
37. E K : Moi je dis, je dirais aussi qu'elle dit « boulot, boulot, boulot » parce que non (inaudible), Aymane c'est pas en fait quand la cigale tape à la porte, vient taper à la porte, quand la cigale, elle vient à côté de chez elle, qu'elle dit « houlà, houlà ou boulot, boulot » que la fourmi, elle dit, elle dit, elle dit : « boulot, boulot, mais **c'est avant, quand la cigale, elle a commencé à faire des gestes, là, comme ça, à s'arrêter et beh elle a commencé à le dire.**
38. M : **D'accord.** Donc juste pour ça, c'est un problème de mémoire, qu'on ne se souvient pas bien, donc, elle dit la même chose tout le temps, ou pas, ou elle change. Donc elle dit la même chose tout le temps ou pas, non, elle dit deux choses différentes.
39. E : Si elle dit toujours.
40. M : **Donc elle dit la même chose tout le temps.**
41. E : **Non, parce qu'à la fin, elle parle normalement.**
42. M : **Elle parle normalement.**
43. M : **Alors pardon, est-ce qu'elle produit toujours le même son ?**
44. E : Oui, oui !
45. M : D'accord, bon, c'est toujours le même son, on va pas rester à peu près une demi-heure sur ça, c'est pas possible, en tout cas, qu'est-ce qu'on a voulu nous montrer ? Certains d'entre vous pensent que, ainsi, *le metteur en scène a voulu nous montrer quelque chose. Qu'est-ce qu'il a pu vouloir nous montrer, alors, de la fourmi, si on résume ce qui vient d'être dit par certains de vos camarades ? / oui ?*
46. E : **que quand elle dit : « boulot, boulot, boulot » ça veut dire qu'il y a trop de boulot, moi ça m'a fait penser, que, quand elle faisait ça (gestes), c'est parce qu'elle ramassait et, quand on la voyait plus, quand elle était sur le côté, moi ça**

**me faisait penser quand elle rentrait chez elle, elle posait les provisions et elle repartait.**

47. M : Elle revenait travailler.

## ANNEXE 11 : Transcription 6 DVD 4 44'30" à 46'10"

Analyse de l'activité de lecture-spectature ou comment les supports visuels peuvent aider à élaborer la compréhension textuelle via les interactions langagières de la communauté discursive disciplinaire

1. M : Mais d'accord, **mais comment elle passe de l'hiver, celui-là, là, où la fourmi vient de lui refuser les provisions et comment elle passe jusqu'à l'autre hiver.**
2. E K : **Elle meurt.**
3. M : Elle meurt. *Est-ce qu'elle a une seconde chance la fourmi /euh la cigale, j'y tiens, Est-ce que la cigale a une seconde chance ?*
4. E : Oui, non
5. M : Oui ah ! bien, / je ne sais pas, / on ne sait pas, / *est-ce qu'il y a des éléments qui pourraient nous apporter des réponses, oui ?*
6. E : **Elle va pas avoir une seconde chance parce que, quand on est mort, on revit pas.**
7. M : Bon, d'abord, déjà, voilà, **mais en fait je pense que ce que tu mets en question c'est que tu n'es pas sûr qu'elle meure, toi ?/ Qui n'es pas sûr qu'elle meure** (doigts levés), d'accord *et qui est sûr qu'elle meurt* (doigts levés plus nombreux) ? *Quels sont les éléments qui vous poussent à dire qu'elle meurt ou qu'elle ne meurt pas, oui ?*
8. E : Elle a **pas de provisions.**
9. M : Elle a pas de provisions *donc ?*
10. E : **et en plus elle est dans le froid.**
11. M : Elle est dans le froid, **ça, qu'est ce qui l'a dit tout ça, qu'elle était dans le froid et qu'elle avait pas de provisions?**
12. E : **Parce que, dans le spectacle, elle fait comme ça** (gestes de l'élève reprenant la posture de la cigale tremblant dans le spectacle filmé).
13. M : Dans le spectacle elle fait comme ça (*gestes de l'enseignante*) et puis elle fait comme ça ou elle fait comme ça (réponse gestuelle à une élève hors champ), elle fait un petit peu comme ça, voilà.
14. E : **Et dans le dessin, on dirait pas du tout qu'elle a froid.**
15. M : On dirait pas du tout qu'elle a froid dans le dessin ?
16. E : Elle marche, elle toque et après.
17. M : Après ?
18. E : On **sait pas.**
19. M : **On sait pas, après, on ne sait pas. La porte est fermée donc elle reste dehors.**
20. Brouhaha d'élèves : oui, mais elle rentre peut être chez elle, / on ne sait pas si elle a un chez elle.
21. E : Ben, **dans le dessin animé, y a que la fourmi qui a, qui a une maison** mais pas la cigale.
22. M : La cigale, elle n'a pas de maison, hop, hop, hop, on va s'arrêter sur ça. **Ça veut dire qu'il y a des éléments qui vous aident dans le spectacle** pour dire qu'il fait froid et que, a priori, si on n'a pas de provisions pour manger, qu'est ce qui nous arrive ?
23. E : **On meurt.**



## BIBLIOGRAPHIE

### *Ressources imprimées*

- Bayard, P. (2007). *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus?* Paris : les Editions de Minit.
- Bernié, J.-P., Jaubert, M. et Rebière, M. (2003). L'hypothèse «communauté discursive»: d'où vient-elle? Où va-t-elle. *Les cahiers THEODILE*, 4, 51-80.
- Camenish, A. (2007). Rousseau La Fontaine et les Petits Elèves : comprendre, interpréter, évaluer des textes littéraires, In J.-L. Dufays (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Dandrey, P. (2010). *La fabrique des Fables; suivi de Pour lire et comprendre (enfin?) la Cigale et la Fourmi*. Paris : Klincksieck.
- Eco, U. (2003). *Dire presque la même chose. Expériences de traduction*. Paris : Grasset.
- François, F. (1993). *Pratiques de l'oral : dialogue, jeu et variations des figures du sens*. Paris : Nathan Pédagogie.
- Ketele, J.-M. et Maroy, C. (2010). Quels critères de qualité pour les recherches en éducation? In L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation* (p. 219-249). Bruxelles : De Boeck Université.
- Lacelle, N. (2009). *Modèle de lecture-spectature, à intention didactique, de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique*. Thèse de doctorat, Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Lacelle, N. (2012). La déconstruction et la reconstruction des œuvres multimodales, une expérience vécue en classe à partir des bandes dessinées Paul et Persépolis. In M. Lebrun, N. Lacelle et J-F. Boutin (dir.) *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école* (p.125-140). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Le Petispon, Y. (2011). « *Je plie et ne romps pas* » : *essai de lecture ininterrompue du livre I des « Fables » de La Fontaine*. Mont Saint-Aignan : Publication des Universités de Rouen et du Havre.
- Louichon, B. (2012). Définir la littérature patrimoniale. Les Fables de La Fontaine. Du recueil au site. In G. Komur-Thilloy et A. Reach-Ngô, *L'Écrit à l'épreuve des médias du Moyen-Age à l'ère électronique* (p.151-162). Paris : Classiques Garnier.
- Louichon, B. (2013, sous presse) Le patrimoine : du passé dans le présent. In M.-F. Bishop et A. Belhadjin (dir.), *Les Patrimoines littéraires à l'école, tensions et débats actuels* (p. 93-106). Paris : Honoré Champion.

Ministère de l'Education nationale. (2004). *Documents d'accompagnement des programmes, Littérature (2) cycle 3*, p. 48.

Reuter, Y. (2008). Didactique du français : éléments de réflexion et de proposition. In J-L. Chiss, J. David et Y. Reuter *La didactique du français: fondements d'une discipline* (p. 211-234). Bruxelles : De Boeck.

Rouxel, A. (2001). Entre adaptation et œuvre intégrale, les termes d'un choix. In A. Rouxel (dir.) *Approches du discours littéraire au collège* (p. 117-125). Rennes : CRDP de Bretagne.

Tauveron, C. (2009). L'interprétation à l'école : des sources théoriques à une modélisation didactique. In M. Butlen et V. Houdard-Merot (dir.), *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui*, (p. 53-71). Cergy-Pontoise : Encrage Université.

### ***Ressources numériques***

DVD Fables de La Fontaine, Mise en scène, décors et lumière de Robert Wilson, un film de Don Kent, un spectacle de la Comédie-Française. Editions Montparnasse, juillet 2005.

Société COBALINK Sas. (2009). Les Fables de La Fontaine en vidéo. Consulté le 25 novembre 2011 au <http://JeDessine.com>