



HAL
open science

Entrer dans l'album L'intrus de C. Boujon en Grande Section de maternelle : une situation potentielle de problématisation

Annette Schmehl-Postaï, Francois Simon, Catherine Huchet

► To cite this version:

Annette Schmehl-Postaï, Francois Simon, Catherine Huchet. Entrer dans l'album L'intrus de C. Boujon en Grande Section de maternelle : une situation potentielle de problématisation. Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle, 2015, 50, pp.131 - 156. 10.4000/reperes.786 . halshs-01891064

HAL Id: halshs-01891064

<https://shs.hal.science/halshs-01891064>

Submitted on 30 May 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Entrer dans l'album *L'intrus* de C. Boujon en Grande Section de maternelle : une situation potentielle de problématisation

Introducing the illustrated book L'intrus (The intruder) by C. Boujon in pre-school: a potential problematization situation

Annette Schmehl-Postai, François Simon et Catherine Huchet



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/reperes/786>

DOI : 10.4000/reperes.786

ISSN : 2263-5947

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2014

Pagination : 131-156

ISBN : 978-2-84788-642-9

ISSN : 1157-1330

Ce document vous est offert par Nantes Université



Référence électronique

Annette Schmehl-Postai, François Simon et Catherine Huchet, « Entrer dans l'album *L'intrus* de C. Boujon en Grande Section de maternelle : une situation potentielle de problématisation », *Repères* [En ligne], 50 | 2014, mis en ligne le , consulté le 30 mai 2022. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/786> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.786>



Les contenus de *Repères* sont disponibles selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Entrer dans l'album L'intrus de C. Boujon en Grande Section de maternelle : une situation potentielle de problématisation

Annette Schmehl-Postaj, François Simon et Catherine Huchet,
université de Nantes, ESPE de l'académie de Nantes, laboratoire CREN

La finalité de cet article est de montrer comment un enseignant de Grande Section de maternelle permet à ses jeunes élèves de mener une lecture littéraire d'un texte entendu grâce à la mise en œuvre d'une « situation-problème » (cf. Fabre, 1999), consistant à problématiser l'incipit d'un album à destination de la jeunesse, *L'intrus* de Boujon. Cette mise en œuvre est adossée à un dispositif didactique Parcours Problema Littérature, support d'un travail de recherche collaboratif associant chercheurs, enseignants et IEN. Nous expliquerons dans un premier temps comment les travaux sur la problématisation en sciences de Orange, les travaux de Meyer (2001) sur la lecture « problématologique » des textes littéraires et ceux de Fabre (1989, 1999) sur la lecture des fables ont nourri notre modélisation. Cette dernière sera détaillée dans un second temps, en particulier pour contextualiser les objectifs et la mise en œuvre de l'enseignant de maternelle. Le corpus sur lequel se fondera notre analyse est constitué de la retranscription de l'ensemble des échanges maître-élève(s) enregistrés dans le cadre d'une des premières séances consacrées à l'album de Boujon ; nous prendrons en compte dans notre dernière partie à la fois l'activité des élèves et celle de l'enseignant. Les postures de ces apprentis-lecteurs de maternelle seront analysées à partir des trois dimensions du problème ouvert : référence, signification et manifestation (cf. Deleuze 1969).

Mots-clés : enseignement et apprentissage (processus et méthodologie), méthode d'enseignement, lecture, compréhension, littérature pour la jeunesse, débat

Introduction

La recherche que nous présentons dans le cadre de ce numéro de *Repères* a été rendue possible par la conjonction d'une double demande :

1) une demande d'intervention dans le cadre d'une formation continue sur l'enseignement-apprentissage de la compréhension-interprétation à partir d'albums de littérature de jeunesse ;

2) une demande de notre part pour trouver un terrain de mise en œuvre possible pour « tester » un dispositif nommé *Problema Littérature*, développé dans le cadre de l'axe 5 du CREN dont le cadre théorique est constitué par l'ensemble des concepts relatifs à la problématisation (Fabre, Orange). Prenant appui sur un constat de difficultés des maîtres à enseigner la compréhension, il s'agit pour nous, chercheurs, d'analyser avec les praticiens les effets produits par l'implantation de notre dispositif dans leur classe pour faire évoluer, modifier et stabiliser les éléments qui le constituent.

C'est ainsi que nous avons associé, depuis 2012, une dizaine d'enseignants du Maine-et-Loire¹ (maternelle et CP) à ce projet dont nous commençons à analyser les premiers résultats dans le cadre théorique de la problématisation.

Dans cet article, nous nous intéresserons à la pratique d'un enseignant de Grande Section de maternelle qui a mis en œuvre un parcours *Problema Littérature* à partir de l'album *L'intrus* de Claude Boujon (*L'école des loisirs*, 1993). Cet enseignant, que nous appellerons Xavier, a accepté de travailler sur cet album avec ses élèves à la suite de sa participation à notre groupe de recherche. L'objet de cette étude est de contribuer à la réflexion sur les types de réception des élèves de maternelle, de s'intéresser aux « situations critiques »² (Fabre, 1999, p. 153) dans lesquelles s'actualisent investissement psycho-affectif des élèves et exigences d'une lecture littéraire.

L'intrus est un album écrit et illustré en 1993 par Claude Boujon, auteur de littérature de jeunesse. Dans cette histoire, un peuple de petits êtres, appelés les « Ratinos », vivent en parfaite harmonie dans une grotte, jusqu'au jour où un éléphant, surgi de nulle part, fait intrusion dans ce petit monde dont il décide de perturber l'équilibre (au sens propre et au sens figuré). En effet, l'éléphant essaie de s'attirer l'amitié des Ratinos mais d'une bien curieuse manière, en les arrosant, les embrassant jusqu'à l'étouffement par exemple. Mais, un jour, les Ratinos se retrouvent nez à nez avec leur ennemi de toujours, « le serpent noir mangeur de Ratinos » ; ils seront sauvés par l'éléphant. L'album se clôture par les trois phrases suivantes : « Depuis ce jour, les Ratinos ne demandent plus à l'éléphant de s'en aller. Il a, pensent-ils, gagné le droit de vivre à côté d'eux. Et c'est bien ainsi, car... on a parfois besoin d'un plus gros que soi ».

1 Nous remercions vivement les enseignants de maternelle et de cycle 2, Didier Fauchard (CPC) et Patricia Perrier (IEN) qui participent activement à cette recherche collaborative.

2 M. Fabre (1989, 1999) envisage la « situation critique » sous deux angles : elle est à la fois « portée par le texte » et orchestrée par l'enseignant. La « situation critique » représente alors un moment de l'intrigue où le monde du lecteur et le monde du texte entrent en conflit. L'enseignant peut décider de construire une situation-problème où sera transposée une situation « critique » présente dans le texte en un « cas traitable[s] par les élèves » (Fabre, 1999, p. 149).

1. Cadre théorique

1.1. Textes littéraires et problématisation

La dernière phrase du texte de Boujon se donnant à lire comme une réécriture de la morale de La Fontaine *Le lion et le rat*, l'intrigue relève du genre de l'apologue, ce qui confère à ce texte une grande problématique (Meyer, 2001) « où les différentes instances de la coopération textuelle entrent en conflit » (Fabre, 1999, p. 153). En effet, dans ce genre, les valeurs du texte s'opposent au monde du lecteur (1999, p. 148), car ce dernier en reste à la projection de ses valeurs de sujet. Dans l'album de Boujon, les lecteurs les plus jeunes tendent à voir l'éloge de l'amitié entre les Ratinos et leur sauveur³, l'éléphant, alors que l'orientation parodique des dernières phrases du texte met plus en avant un questionnement sur la sincérité de ce qui fonde une amitié. Les Ratinos ne font que tolérer un intrus qui, grâce à sa force physique, pourrait se montrer à nouveau très utile.

Pour Fabre (1989, 1999), on peut donc considérer la fable comme un récit allégorique accompagné, explicitement ou non, d'énoncés interprétatifs, voire didactiques délivrant un enseignement moral et visant à persuader par la force de l'exemple. C'est pourquoi, selon les termes-mêmes de La Fontaine, « l'apologue est composé de deux parties, dont on peut appeler l'une le corps, l'autre l'âme. Le corps est la fable ; l'âme, la moralité⁴ ». Comprendre un apologue, c'est donc résoudre le problème fondamental de ce genre de texte, bien marqué par La Fontaine lorsqu'il évoque les tensions possibles entre le corps de la fable (le récit) et son âme (la morale). Le lecteur doit se laisser prendre au récit, mais tout en interprétant « les éléments narratifs ou descriptifs qui définissent quels personnages doivent avoir le dernier mot, quelle leçon passe à travers le texte. » (Fabre, 1999, p. 146). Grâce à la lecture de certains albums, tel *L'intrus* de C. Boujon, il est alors possible à l'enseignant de proposer à ses élèves des « situations critiques » dans lesquelles « les obstacles herméneutiques jouent à plein ». Ces situations constituent pour Fabre (1989), des « pièges » auxquels le jeune élève devrait nécessairement se confronter s'il veut devenir compétent en matière de compréhension de récit car ils « exemplifient les problèmes fondamentaux de l'appréhension narrative » (Fabre, 1999, p. 153). De nombreux albums de littérature de jeunesse, dans la mesure où ils présentent des tensions entre valeurs du texte et valeurs du lecteur, comme tout apologue, offrent ainsi de véritables situations-problèmes pour enseigner la compréhension à de jeunes élèves.

Dans *L'intrus*, en prenant appui sur les travaux de Meyer sur le texte littéraire (2001), le lecteur aura alors à distinguer une « réponse littérale » (le corps de la fable : le monde des Ratinos perturbé par l'intrusion de l'éléphant) et « une question figurée » (l'âme du récit : elle demande au lecteur, via la réécriture

3 L'ironie sous-jacente à cette réécriture de la fable de La Fontaine (*Le lion et le rat*) représente souvent un obstacle pour le lecteur expert, comme nous avons pu le constater tant en formation initiale que continue.

4 La Fontaine J. (2007). Préface des *Fables*. Paris : Garnier-Flammarion, 1^{ère} parution en 1668.

parodique de la morale de la fable de La Fontaine, si l'amitié est vraiment de nature gratuite). En effet, pour Meyer (2001, p. 95) :

« un texte n'est pas littéralement une question, mais en tant qu'entité autosuffisante, il représente une question figurée (par le texte). Lire signifie répondre à cette question figurée en indiquant, au moins mentalement, quelle problématique on se figure être celle du texte en question ». ⁵

Nous allons donc nous intéresser dans cet article à la mise en œuvre par Xavier d'un *Parcours Problema Littérature* qui a pour objectif une lecture littéraire de *L'intrus* c'est-à-dire une reconstruction de la question que ce texte figure. Cette lecture littéraire engage les jeunes lecteurs dans une interrogation du « beau rôle » (Fabre, 1999, p. 149) que ces derniers accordent spontanément au personnage de l'éléphant.

Dans le souci de mieux appréhender les questions que pose l'enseignement-apprentissage de la compréhension des textes littéraires, nous mobilisons donc le cadre théorique de la problématisation développé au sein du CREN que nous déployons en l'appliquant à la didactique de la compréhension des textes littéraires :

– Les travaux sur l'apprentissage par problématisation dans le champ des sciences de la vie et de la terre nous ont permis d'affiner notre réflexion sur la construction du savoir par l'élève. Les savoirs scientifiques ne peuvent pas être envisagés comme de « simples solutions à des problèmes » (Orange, 2006, p. 77). Un savoir scientifique possède un certain caractère de nécessité, une certaine apodicticité, mais savoir, ce n'est pas tant « savoir que tel fait existe » que « savoir pourquoi ce fait existe ainsi et pas autrement ». Dans le même ordre d'idées, selon Fabre (1989), dans son analyse des *Fables* de La Fontaine, il s'agit pour les élèves de comprendre pourquoi telle donnée textuelle existe ainsi et pas autrement.

– Comprendre un texte littéraire signifie répondre à une question figurée (cf. Meyer, 2001) comme nous l'avons vu précédemment. La compréhension d'un texte littéraire peut en effet être envisagée sous un angle problématologique à l'aune de ce que l'auteur appelle une théorie du questionnement. Saisir le texte comme tout, c'est se saisir d'une ou de plusieurs autres questions différentes de celles qui sont abordées explicitement et littéralement dans le texte. Meyer distingue donc réponse littérale (ce qui est réponse explicite dans le texte) et réponse figurée (la question à laquelle la figure du texte semble répondre pour le lecteur).

– Problématiser signifie développer un questionnement visant à identifier les données pertinentes d'un problème à partir de leur relevance et de leur mise en tension (Fabre). Ces données sont à construire comme des indices ou comme

5 Cette idée est également évoquée par Eco (*Lector in fabula*, p. 22) : « l'un des moyens proposés pour déterminer le topic d'un texte est de considérer la partie exprimée du texte (le comment ou le rhème) comme la réponse à une question inexprimée ».

des intensificateurs rhétoriques (Meyer) qui permettent d'identifier les enjeux des valeurs portées par le texte ou la question figurée.

1.2. Les trois dimensions de la proposition

L'approche philosophique de Deleuze (1969) constitue un second cadre théorique que Fabre mobilise pour questionner sous un autre angle l'enseignement de la compréhension des textes littéraires. Fabre procède en effet à une approche des problèmes de compréhension qui se posent lorsque le texte littéraire devient objet d'enseignement-apprentissage en fondant son analyse sur la conception de la proposition selon Deleuze. Ce dernier déduit sa conception de la proposition de la philosophie du langage en se basant sur Frege, Wittgenstein, mais aussi Husserl et Russel. Il distingue ainsi trois dimensions de la proposition : la référence (ou encore la dénotation ou l'indication), la signification et la manifestation (ou l'expression).

– Un énoncé renvoie à un ou des référents, des objets dans le monde. L'énoncé (la proposition) se définit donc par cet axe d'objectivation, il est vrai ou faux.

– La signification concerne le rapport des mots aux concepts et les liaisons entre ces différents concepts qu'un énoncé mobilise. Un texte renvoie à une série de concepts, dont la mise en lien conditionne sa pertinence. Précisons que ce qui peut être jugé comme pertinent dans un texte poétique donné peut paraître absurde dans un autre cadre, par exemple à l'intérieur d'un texte documentaire. Ainsi, la signification d'un texte ne se confond pas avec l'identification du référent. Elle est plus précisément la mise au jour d'une problématique. Chercher ce qu'un texte veut dire revient alors à identifier le problème qui est à l'origine de ce texte. La signification ne se dévoilera que lorsque le lecteur aura construit la question à propos de laquelle le texte lui apporte des éléments de réponse (Fabre, 1999).

– Toute proposition se présente comme expression de croyances, attitudes de l'énonciateur. Comme le constatait déjà Bühler⁶, tout énoncé communiqué présente une prise en charge subjective des éléments de la proposition. Cette « manifestation » ou subjectivation se joue lors de la lecture d'un texte en termes d'appropriation et de distanciation par le lecteur.

Si les deux premières dimensions relèvent de la logique et présentent un caractère relativement objectif, la dernière relève du psycho-affectif. Chacune des trois dimensions renvoie cependant l'une à l'autre et toute situation d'enseignement-apprentissage de lecture littéraire devrait en tenir compte. Si une dimension prédomine, elle risque d'étouffer les autres et de rendre le débat interprétatif infructueux. Les dangers à éviter se situent aux pôles extrêmes de chaque dimension (Fabre, 1999, p. 59 *et sq.*).

6 Dans son « Organonmodell » de 1934, il ajoute à la fonction appellative et représentationnelle du langage la fonction expressive (elle sera conservée également par Jakobson, 1960).

– Si la référence vient à trop s'imposer, le risque est fort de tomber dans un pragmatisme, voire des formes d'utilitarisme. Le texte littéraire subit alors une lecture non littéraire à des fins purement informatives. Inversement, une lecture trop détachée des objets que mobilise le texte entraîne le lecteur dans un « délire interprétatif » décontextualisé.

– Si la dimension de signification prédomine, elle s'appuie certes sur les concepts proposés par le texte, mais lui enlève toute dimension formatrice. Le débat risque de tourner « à vide » pour ne rien dire. Car, sans référence, qu'y a-t-il à dire ? En revanche, l'absence de réflexion au niveau de la signification associe simplement objets convoqués et réactions intuitives des lecteurs.

– Si la manifestation l'emporte sur les deux autres dimensions, nous avons à faire à des situations où les échanges s'enlisent dans de l'anecdotique. Chaque élève rapporte ce que telle formulation évoque pour lui, quels souvenirs cela fait remonter. L'enfant se perd alors dans ses inférences créatives sans retour au texte. Dans l'autre extrême, une absence totale de la manifestation devient contreproductive dans le cadre d'une lecture littéraire qui entend donner au sujet une place prépondérante dans la construction du sens.

L'analyse que nous faisons de la situation mise en œuvre par Xavier dans sa classe de Grande Section de maternelle prendra en compte ces trois dimensions de la proposition.

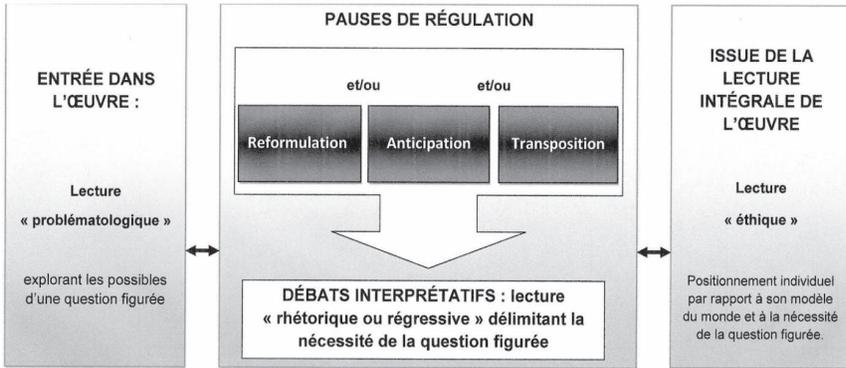
2. Contexte et méthodologie

2.1. Présentation du dispositif « *Parcours Problema Littérature* »

Depuis maintenant plus de trois ans, nous développons un dispositif d'enseignement de la compréhension en formation continue auprès des maîtres de l'école primaire et en formation initiale auprès des futurs professeurs des écoles. Comme nous l'avons indiqué dans l'exposé du cadre théorique, la mise en œuvre de notre recherche collaborative sur le dispositif *Parcours Problema Littérature* est pleinement intégrée dans un programme de recherche plus large au sein de l'axe 5 du CREN qui s'intéresse au cadre théorique de la problématisation (Fabre, Orange).

La modélisation présentée ci-après a pour objet de montrer les points saillants sur lesquels est fondé ce dispositif didactique. Ce dispositif que nous avons nommé *Parcours Problema Littérature* pour le singulariser et le situer explicitement dans le champ de la recherche sur la problématisation envisage des possibilités d'accompagnement dans la régulation de la compréhension d'œuvres narratives issues de la littérature de jeunesse.

Figure n° 1 : Modélisation du *Parcours Problema Littérature*



Ces possibilités d'accompagnement sont fédérées autour de trois moments essentiels dans le parcours de lecture proposé aux élèves.

– L'entrée dans l'œuvre qui nous paraît comme un moment important dans la perspective d'une mise en projet de l'élève et du développement d'un horizon d'attente peut être centrée plus ou moins explicitement sur la découverte de la question figurée (lecture « problématologique », cf. Meyer, 2001).

– L'avancée dans la lecture de l'œuvre qui peut prendre forme suivant différentes modalités, en fonction de l'âge des élèves et de leurs habiletés en lecture autonome : lecture à haute voix de l'enseignant, lecture silencieuse des élèves, lecture à haute voix des élèves. En maternelle, la modalité uniquement utilisée est la lecture à haute voix de l'enseignant. Une régulation de la compréhension des élèves vient alors ponctuer cette avancée dans la lecture de l'œuvre ; cette régulation a lieu lors des « pauses de régulation de la compréhension » et prend appui sur l'identification par l'enseignant, suite à l'analyse littéraire de l'œuvre⁷, des nœuds de compréhension qui lui semblent déterminants pour engager un débat interprétatif de nature à poser et à explorer les problèmes de compréhension. Dans notre dispositif didactique, la pause de régulation est donc pensée comme un temps de co-construction du/des problème(s) posé(s) par le texte. Il s'agit ici d'accompagner l'approche de la question figurée par les élèves en abordant des séries de sous-problèmes. Ainsi avec Meyer, nous partageons l'idée qu'une lecture véritablement pertinente d'une œuvre littéraire est une lecture non pas seulement « progressive » (Meyer, 2001, p. 121), mais « régressive », c'est-à-dire une lecture en mesure de déterminer « la thèse de l'auteur » (Fabre, 1989, p. 268) grâce à une vigilance exercée à l'égard des données textuelles permettant alors la « recollection des marques rhétoriques de la thèse » (Fabre, *ibid.*). Les pauses de régulation se font alors sur la base d'activités de rappel,

⁷ S'agissant d'un enseignement-apprentissage de la compréhension à l'école primaire, nous postulons que si les débats interprétatifs doivent demeurer ouverts, ceux-ci ne peuvent s'organiser que sur la base d'une analyse-appropriation littéraire préalable de l'œuvre qui va permettre le repérage des endroits stratégiques où peuvent se déployer tous les problèmes qui conditionnent l'accès à la question figurée. Cf. P. Sève (2006).

d'anticipation ou de transposition. Nous reviendrons ci-après sur les caractéristiques de ces situations au regard du modèle de la problématisation.

– L'issue de la lecture intégrale de l'œuvre qui prend le plus souvent la forme d'un débat interprétatif final permettant d'engager l'échange sur la base d'un positionnement individuel de l'élève par rapport à son modèle du monde et à la nécessité de la question figurée (lecture « éthique »).

Notre modélisation distingue trois types de pause de régulation : celles qui visent à reformuler le texte déjà lu, celles qui visent à anticiper la suite du texte à lire et, enfin, celles qui visent à opérer une transposition du texte ou d'une de ses parties. Les activités proposées lors de ces pauses de régulation se nourrissent d'un auto-positionnement (Jorro, 1999) de l'apprenti-lecteur de maternelle qui est mis en débat. Il s'agit de questionner le (ou les) passage(s) lu(s) en invitant les élèves à explorer, à restreindre, à moduler leurs reformulations, leurs anticipations, leurs transpositions opérées via un retour au texte, c'est-à-dire aux données textuelles qui deviennent autant de contraintes de la lecture problématologique du texte.

– L'activité de « rappel » demande à l'élève une prise en compte des données d'une portion de texte déjà lue (ou entendue) dans une perspective de construction d'un modèle mental de la situation (cf. Ecalle et Magnan, 2002) Pour Goigoux et Cèbe (2009, p. 17), l'activité de rappel qui permet à l'élève de « faire un film » de l'histoire a pour but la compréhension du récit qui repose sur « un processus d'intégration des informations nouvelles aux informations anciennes ». Le rappel donne nécessairement lieu dans notre dispositif à une discussion collective sous forme de débat avec des retours aux données textuelles pour garantir et rendre transparente la cohérence⁸ des éléments de rappel avec le texte d'origine.

– L'activité d'anticipation demande de la part des élèves de produire de nouvelles données. Il s'agit ici d'éprouver les capacités de l'élève à tenir compte des données déjà traitées pour se projeter dans une suite possible cohérente avec la portion de texte déjà lue. Cette tâche d'anticipation constitue en réalité une possibilité offerte d'explorer et de délimiter un champ des possibles (cf. Orange, 2006). Pour l'enseignant, il s'agit de mesurer une forme de cohérence (non pas de valider UNE réponse) dans la proposition qui doit tenir compte de toutes les données précédentes. Là aussi, le retour aux données textuelles qui ont constitué le point de départ de cette anticipation est indispensable dans le cadre d'un débat visant à comparer, à justifier, à valider les propositions des élèves. Cette confrontation des points de vue peut se faire en deux temps : avant la découverte de la suite choisie par l'auteur afin de confronter les différentes hypothèses proposées par les élèves et après la lecture de ce que l'auteur a choisi effectivement comme suite.

8 Cf. les règles de cohérence selon Charolles (1978) : métrarègle de répétition, de progression des idées, de non-contradiction, de relation des faits entre eux.

– Dans l'activité de transposition, de nouvelles données sont produites dans d'autres espaces, d'autres temporalités ou avec d'autres personnages. Nous pouvons penser que nous avons ici une créativité qui se déploie autrement que dans une tâche d'anticipation. Il ne s'agit plus de faire « avancer » le récit, il s'agit de le « re-jouer ». Dans *L'enfant et les fables*, Fabre (1989, p. 113) présente un dispositif de transposition qu'il a expérimenté pour évaluer la compréhension de fables par des élèves de fin de cycle 3. Il s'agissait dans cette situation de demander aux élèves de « raconter la même histoire tout en changeant les personnages et le contexte », ce qui permettait, selon Fabre, d'évaluer la compréhension par les élèves de la thèse du texte et des mécanismes rhétoriques (stylistiques et argumentatifs) d'accentuation de cette thèse.

Les pauses de régulation impliquent donc un mouvement nécessaire et permanent d'allers-retours entre positionnement individuel de l'élève en termes de compréhension et confrontation de ce positionnement individuel à un positionnement semi-collectif et/ou collectif de l'ensemble des élèves. Dans les débats que génèrent ces confrontations de points de vue régulées par le maître, les données textuelles et les conditions de possibilités du texte sont mises en tension grâce à la recollection de ce que Meyer nomme des « intensificateurs rhétoriques » (Meyer, 2001, p. 105) et que Fabre désigne sous le terme de « marqueurs textuels » (Fabre, 1989, p. 268).

2.2. Méthodologie

Comme nous l'avons indiqué plus haut, l'analyse qui sera présentée ci-après s'inscrit dans le cadre d'une recherche plus large que nous consacrons à l'enseignement-apprentissage de la compréhension dans le cadre théorique de la problématisation. Cette recherche, toujours en cours, est adossée à une ingénierie de formation qui prévoit des rencontres régulières enseignants-chercheurs. C'est sur cette base participative qu'il nous est possible d'accéder à des données recueillies par les enseignants eux-mêmes qui acceptent de filmer certaines situations vécues en classe. L'intérêt de cette approche collaborative réside dans la possibilité ainsi offerte de constitution d'une communauté de recherche dans laquelle sont engagés praticiens et chercheurs dans la perspective d'une transformation des pratiques de nature à favoriser un développement professionnel.

Le parcours de lecture que Xavier expérimente sur l'album *L'intrus* a donc été préparé en amont avec les chercheurs. La question figurée sur laquelle il a souhaité faire réfléchir ses jeunes élèves de Grande Section de maternelle est la suivante : quelle est la nature de l'amitié entre les Ratinos et l'éléphant ? Comme nous l'avons mentionné plus haut, cette question figurée est difficile à reconstruire avec de jeunes élèves, car ils restent souvent persuadés, à l'issue de la lecture de cet album, que l'éléphant n'a rien d'un intrus et que ce sont les Ratinos qui font preuve de bien peu d'empathie dans leur rejet initial. Ainsi, « ils émoussent presque toujours la pointe rhétorique du texte » (Fabre, 1999, p. 149). Pour permettre aux jeunes lecteurs de prendre la mesure de l'arrivée de l'éléphant comme un intrus chez les Ratinos et donc en saisir « l'accentuation »

(Fabre, 1999, p. 148), l'entrée dans l'œuvre est pensée en trois moments (voir tableau n° 1 ci-dessous). L'enseignant lit d'abord à haute voix le début du texte : « Le soleil se levait. Dans leur trou, au pied de la colline, les Ratinos terminaient leur nuit. Tout à coup, un tremblement de terre les secoua comme feuilles au vent et les réveilla en sursaut ». Puis il demande aux élèves d'illustrer par un dessin cet incipit. L'enseignant prend soin, au préalable, d'insister sur le fait que l'enjeu de cette activité n'est pas de nature esthétique : il ne s'agit pas de réaliser le plus beau dessin, mais de dessiner ce qui correspond le plus possible à ce qu'on a entendu. L'enseignant relit le passage à dessiner une à deux fois si besoin. Puis, il demande aux élèves, réunis en petits groupes de trois à quatre, de choisir parmi leurs dessins celui qu'ils trouvent le plus représentatif du passage qui a été lu. Les élèves doivent débattre entre eux pour justifier leur choix. Enfin, le maître affiche sur le tableau tous les dessins qui ont été retenus et s'engage une discussion en grand groupe à partir du relevé des points communs et des différences. Cette entrée progressive dans l'œuvre a pour finalité d'attirer l'attention des élèves sur les marqueurs textuels qui, dans l'incipit, donnent à comprendre que l'arrivée de l'éléphant chez les Ratinos se fait de manière apocalyptique : il provoque « un tremblement de terre » qui les « réveille en sursaut » et les fait trembler « comme feuilles au vent » alors qu'ils terminaient bien tranquillement leur nuit.

Le postulat⁹ de notre groupe de recherche est que les élèves ne vont pas forcément s'intéresser à ce qu'ils pourraient juger comme des éléments anecdotiques et qu'il est donc stratégique d'attirer leur vigilance sur ces données pour construire le concept d'intrusion¹⁰ qu'ils auront à mobiliser par la suite (cf. le titre de l'album).

La séance que nous allons analyser correspond à ce troisième moment : quatre dessins ont été retenus lors du travail de groupe et sont affichés, via un tableau blanc interactif (TBI), devant tout le groupe classe¹¹. Xavier va essayer d'attirer l'attention de ses élèves sur la présence ou non dans les dessins d'éléments symbolisant le tremblement de terre et la secousse engendrée dans l'habitation des Ratinos.

9 Ce postulat ne vise pas à décrire la lecture d'un lecteur expert, mais il s'agit là d'un postulat de nature didactique pour accompagner les élèves dans leur parcours de lecture sans pour autant leur imposer ce qui serait la « bonne » lecture de l'œuvre. Chaque œuvre possède sa singularité, il en est donc de même pour chaque *Parcours* : le maître ne propose pas toujours des lectures par épisodes ou en expliquant tout le lexique. L'analyse-appropriation préalable de l'œuvre par l'enseignant va conditionner ses choix de mises en œuvre. Une lecture d'emblée intégrale voire une lecture non-linéaire sont également envisageables dès lors que l'œuvre semble l'exiger.

10 Les différentes expérimentations menées montrent que les données de cet incipit sont très souvent oubliées dès que les élèves entendent la suite de l'histoire : « "Coucou", lui fit un éléphant qui le regardait gentiment ». Les jeunes élèves donnent alors le « beau rôle » à ce personnage à priori sympathique et animé des meilleures intentions qui soient.

11 La classe de Xavier comprend 27 élèves de Grande Section de maternelle (élèves entre 5 et 6 ans).

Tableau n°1 : découpage en phases de la séance d'entrée dans l'œuvre de Xavier

Entrée dans l'œuvre *L'intrus* de Claude Boujon

Phase 1 : Lecture à haute voix de l'enseignant (« Le soleil se levait [] les réveilla en sursaut »)

Consigne : « Chaque élève illustre à sa manière le passage entendu. »

Phase 2 : Relecture de l'enseignant : permettre à chaque enfant d'« affiner sa compréhension » du passage entendu

Phase 3 : Débat interprétatif sur le passage entendu

* **Travail en groupes** : choix d'un dessin (consigne : « Choisir le dessin qui semble correspondre le mieux au passage entendu. »)

* **Mise en commun et débat** à partir des dessins retenus par chaque groupe (affichage TBI)

Le corpus sur lequel se fonde notre analyse est constitué par la retranscription de l'ensemble des interactions maître-élève(s) enregistrées dans le cadre de cette « entrée dans l'œuvre » (voir supra figure n° 1 et tableau n° 1). L'analyse prend en compte à la fois l'activité des élèves et celle de l'enseignant. Les postures de ces apprentis-lecteurs de maternelle sont analysées à partir des trois dimensions de la proposition et du problème ouvert selon Fabre (1999, p. 79 *et sq.*).

3. Analyse de la séance : les trois dimensions de la proposition dans la conduite du débat

3.1. La double direction de la problématisation

Dans le cadre de sa modélisation des trois dimensions de la proposition, à partir de sa lecture de Deleuze, Fabre (1999, p. 63) envisage une double direction à la construction des problèmes.

– Le moment analytique où on extrait le sens des propositions qui constitue le problème : c'est le moment de la problématisation qui consiste à interroger ses représentations premières. Cette opération exige alors de questionner les trois dimensions des propositions qui les expriment. On éprouve ainsi la manifestation en faisant en sorte que le sujet se distancie de ses croyances individuelles pour s'ouvrir au bien commun de la réflexion. On neutralise également la référence première puisqu'on interroge la sphère du réel dans lequel elles prétendent s'ancrer. Enfin, la signification est elle aussi, pour un temps, suspendue dans la mesure où est sondée la pertinence des concepts mobilisés.

– Le moment synthétique de reconstruction de propositions nouvelles à partir d'éléments de sens : elle peut donc se décrire, sur l'axe de la manifestation, comme le passage du *je* au *nous* ; sur l'axe de la référence comme la transformation d'une perception à un réel corroboré ; enfin sur l'axe de la signification, comme le trajet d'une représentation personnelle aux concepts.

Il nous semble que Xavier, en essayant de construire avec ses élèves le premier problème que pose l'album *L'intrus*, à savoir l'arrivée inopinée de l'élé-

phant chez les Ratinos, impulse à la discussion ce double mouvement à la fois analytique et synthétique.

3.2. Un débat en quatre épisodes

Xavier commence la séance en formulant sa consigne : il s'agit pour les élèves de montrer sur les quatre dessins retenus par l'ensemble de la classe les éléments qui correspondent au contenu du début de l'album lu à haute voix :

Donc aujourd'hui les enfants, on va regarder une nouvelle fois vos dessins, les quatre dessins que vous avez choisis + un dessin avait été choisi par groupe, d'accord ? Et parmi ces dessins, eh bien, on va essayer de voir celui + qui raconte le mieux le début de l'histoire + alors avec ma baguette je vais vous demander d'aller vérifier si il y a des choses qui ont été lues dans notre histoire [...]

Pour ce faire, le maître relit encore le texte et arrête sa lecture sur les éléments textuels qui lui semblent devoir être interrogés collectivement. La séance peut alors se lire comme une « situation critique » (Fabre, 1999) articulante quatre épisodes. Chacun de ces épisodes est centré sur un noyau de référents présents dans les dessins à partir desquels Xavier interroge ses élèves en leur demandant de les comparer à la signification des données du texte qu'il vient de lire et à la manière dont cette dernière se manifeste pour eux.

3.2.1. L'épisode 1 : débat autour de l'expression figée « au pied de la colline » (I. 1 à I. 70¹²) :

a) Le sous-épisode 1.1. (I. 1 à I. 32)

Le premier élément textuel sur lequel s'arrête le maître est le suivant : « le soleil se levait » qui correspond à la première phrase de l'incipit lu aux élèves. Puis Xavier lit la seconde phrase et interroge les élèves sur la signification du groupe nominal « leur trou » pour laquelle des enfants proposent comme équivalents « trou des Ratinos » et « trou d'un arbre ». Xavier ne confirme ni n'infirme ces manifestations, mais relance la lecture par un « Alors, écoutez bien, je continue mon histoire » en I. 15 et relit la phrase. Il relance alors la discussion sur la localisation du trou des Ratinos. Cette dernière s'enlisant (un élève reprend le propos précédemment avancé par Mathias « dans un arbre »), le maître avance une autre référence textuelle « au pied de la colline » sur la signification de laquelle il invite ses élèves à se positionner.

12 Chaque intervention est codée dans la retranscription à l'aide d'une lettre et d'un numéro de la manière suivante : M/I. 1 (intervention 1 prise en charge par le maître) ; E/I. 25 (intervention 25 prise en charge par un élève) ; EE/I. 14 (intervention 14 prise en charge par plusieurs élèves) ; Louane/I. 10 (intervention 10 prise en charge par Louane, élève dont la voix a pu être identifiée lors de l'écoute de l'enregistrement). Les interventions sont numérotées de manière chronologique. Néanmoins, dans les tableaux, nous pouvons passer « sous silence » certaines interventions quand elles concernent la régulation de la vie de la classe (le maître demande à un élève de retourner à sa place, etc.), ce qui explique des « blancs » dans le passage d'une intervention à une autre (par exemple, dans le premier tableau, nous passons directement de I. 15 à I. 20). La totalité de l'échange (les quatre épisodes) a une durée de 16 minutes 38 secondes.

Pour mener notre analyse, nous avons classé dans le tableau ci-dessous les interventions du maître et des élèves en essayant de restituer pour chacune leur dimension première (référence, signification ou manifestation) au fur et à mesure de l'avancée de la relecture du texte adossée à l'observation des dessins. Les interventions du maître sont suivies de leur numéro entre parenthèses, les interventions des élèves sont surlignées en caractères gras et suivies de leur numéro entre parenthèses.

Tableau n° 2 : analyse du premier épisode 1.1.

Portion du texte lue	Référence	Signification	Manifestation
Le soleil se levait.	<p><i>Est-ce que tu peux me montrer s'il y a un soleil sur les quatre dessins ? (M/I. 3)</i></p> <p><i>Alors, où est-ce que tu vois un soleil ? Oui, sur le dessin de Raphaël. Très bien. Où est-ce qu'il y en a un autre ? Ici. C'est le dessin de Louane je crois (approbations d'élèves) (M/I. 3).</i></p> <p><i>Ensuite il y a le dessin d'Emmanuelle. (M/I. 5)</i></p>	<p><i>Mathias, qu'est-ce que ça veut dire ? Ça veut dire que + c'est le matin. (M/I. 3)</i></p> <p><i>Donc, est-ce que les quatre groupes, est-ce vous avez tous compris que le soleil se lève et que c'est le matin ? (oui approuvateurs de nombreux élèves) oui, très bien. Merci Mathias (le maître récupère la baguette et l'élève retourne s'asseoir). (M/I. 5).</i></p> <p><i>Qu'est-ce que c'est le trou ? (M/I. 7)</i></p>	
Dans le trou	<p><i>C'est le trou des Ratinos (M/I. 11)</i></p>	<p><i>Parce que, les Ratinos, où est-ce qu'ils vivent ? (M/I. 11)</i></p>	<p><i>À ton avis, Louane ? (M/I. 7)</i></p> <p><i>C'est le trou des Ratinos (Louane I. 10)</i></p>

b) Le sous-épisode 1.2. (I. 33 à I. 70)

Le maître demande à un élève de montrer sur un dessin la colline, comme nous venons de le voir, puis demande de retrouver la colline sur un autre dessin en particulier, celui de Louane, qui justement n'en comporte pas. S'ensuit une discussion sur le sens propre et le sens figuré de l'expression métaphorique désormais figée « au pied ». Il nous semble qu'il y a bien là un deuxième sous-épisode car cette expression métaphorique est convoquée pour élucider de manière définitive la question de l'habitation des Ratinos que les élèves ont bien des difficultés à résoudre depuis le début de la discussion. Aussi Xavier redemande-t-il au cours de ce second sous-épisode *ça veut dire que le trou des Ratinos, il est à quel endroit ?* (I. 53).

Le premier épisode va se clore en I. 69 par un bilan intermédiaire du maître (qui ne garantit en rien que les opérations de visualisation soient assurées chez les élèves) : *Donc, on a compris que dans leur trou au pied de la colline les Ratinos terminaient leur nuit.*

Tableau n° 3 : analyse du second épisode 1.2.

Portion du texte lue	Référence	Signification	Manifestation
	<p><i>Tiens, montre-moi Héloïse une colline (le maître tend la baguette à l'élève). Oui, <u>là on voit la colline</u>. Oui. Est-ce <u>qu'on voit la colline là sur le dessin de Louane ?</u> (Héloïse secoue la tête de telle façon qu'elle suggère une réponse négative) (M/I. 33)</i></p> <p>Non (Héloïse I. 34)</p> <p><i>Louane, est-ce qu'il y a une colline sur ton dessin ?</i> (M/I. 35)</p> <p>Non (Louane I. 36)</p> <p><i>Vous vous souvenez de ce qu'elle a dessiné ici Louane ?</i> (M/I. 37)</p> <p>Un pied (E/I. 38)</p> <p><i>Un pied</i> (M/I. 39)</p>	<p><i>Non, par contre, Louane, elle a compris quelque chose.</i> (M/I. 37)</p> <p><i>Est-ce qu'elle <u>a bien compris l'histoire</u> ?</i> (M/I. 39)</p> <p><i>Est-ce que ça parle d'un pied qui se promène ?</i> (M/I. 41)</p> <p><i>Est-ce que ça parle d'un pied d'homme (ou d'un pied de femme ou d'un pied d'animal) ?</i> (M/I. 43)</p>	

Portion du texte lue	Référence	Signification	Manifestation
	<p>Alors, est-ce que tu peux me montrer (s'adresse toujours à Héloïse) Héloïse s'il y a un trou de Ratinos au pied d'une colline (regarde les dessins) ? Sur le dessin ici, qu'est-ce qu'on voit un trou de Ratinos ? (Héloïse fait non de la tête). Non. Sur le dessin de Louane ? (Héloïse fait de nouveau non de la tête). Non, parce que Louane, elle a oublié de faire la colline. Par contre, elle a compris qu'il y avait une histoire de pied. Sur le dessin d'Emmanuelle ? (M/l. 59)</p> <p>Non. Sur le dessin de Raphaël ? (M/l. 61)</p> <p>Il est ici. Là, Raphaël a fait un trou, il est bien tout en bas, au pied comme si la colline avait des pieds, il est bien au pied en bas de la colline.</p>	<p>Est-ce que vous êtes d'accord (M/l. 45) ?</p> <p>C'est le pied de la ? (M/l. 47)</p> <p>Est-ce qu'elle a des pieds la colline ? (M/l. 49)</p> <p>Est-ce qu'une montagne, ça a des pieds ? (M/l. 51)</p> <p>Non, ça <u>veut dire</u> que le trou des Ratinos, il est à quel endroit ? (M/l. 53)</p> <p>Oui, mais ça veut dire quoi au pied ? (M/l. 55)</p> <p>Mathias, ça veut dire ? (M/l. 57)</p> <p>Ça veut dire tout en bas. (M/l. 59)</p>	<p><i>Peut-être bien d'homme ou de femme ou d'animal</i> (Héloïse l. 44)</p> <p>Non (EE/l. 46)</p> <p>Au pied de la colline (E/l. 54)</p> <p>Bah, ça veut dire en bas (Mathias l. 56)</p> <p>Ça veut dire tout en bas (Mathias l. 58)</p>

Portion du texte lue	Référence	Signification	Manifestation
	<i>Donc, vous voyez, y'a qu'un groupe qui avait compris que ici c'est la maison des Ratinos qui est au pied de la colline, alors que les autres groupes, vous voyez, vous avez (le maître montre du doigt les autres dessins) vous avez oublié cette information-là dans l'histoire (M/I. 67)</i>	<i>Tu l'avais fait le trou, mais est-ce qu'il était au pied de ta colline ? (M/I. 67)</i> <i>Donc, on a compris que dans leur trou au pied de la colline les Ratinos terminaient leur nuit (M/I. 69)</i>	Héloïse ou Mathias ? commente son dessin mais ses propos sont à peine audibles : <i>moi, je l'avais fait le trou (E/I. 67)</i> <i>Non, j'avais un volcan à la place (Mathias I. 68)</i>

L'observation conjointe des deux tableaux permet de mettre en avant des récurrences dans la manière de Xavier d'interroger ses élèves pour les amener à exercer leur vigilance au sens dans un mouvement d'ouverture et de fermeture (Fabre, 1999, p. 67).

Les deux sous-épisodes montrent que Xavier fait le choix d'amorcer le débat avec ses élèves en travaillant à partir de la référence, une des trois dimensions de la proposition qui garantissent la vigilance au sens. Dans nos deux tableaux, nous analysons en effet comme relevant de la référence les éléments contenus dans le dessin, éléments à partir desquels les élèves essaient de (dé)tricoter signification et manifestation à l'aide des questions du maître. Certes, si le moment où les enfants dessinent est bien un moment de reconstruction du texte qui synthétise leur relation aux référents ainsi qu'aux concepts et leur investissement psycho-affectif, Xavier décide de faire des éléments contenus dans les dessins les référents du débat littéraire car il demande de pointer avec « la baguette » sur le dessin *les choses qui ont été lues*¹³. Nous considérons comme relevant également de la référence toutes les données textuelles que Xavier lit ou relit (quand elles ne sont pas sujettes à débat mais seulement oralisées). L'épisode 1.1. s'ouvre ainsi sur le repérage dans les dessins de la présence ou non d'un soleil pour s'assurer de la signification des éléments textuels qui indiquent que le soleil se lève. En I. 7, Xavier interroge les élèves sur la signification de

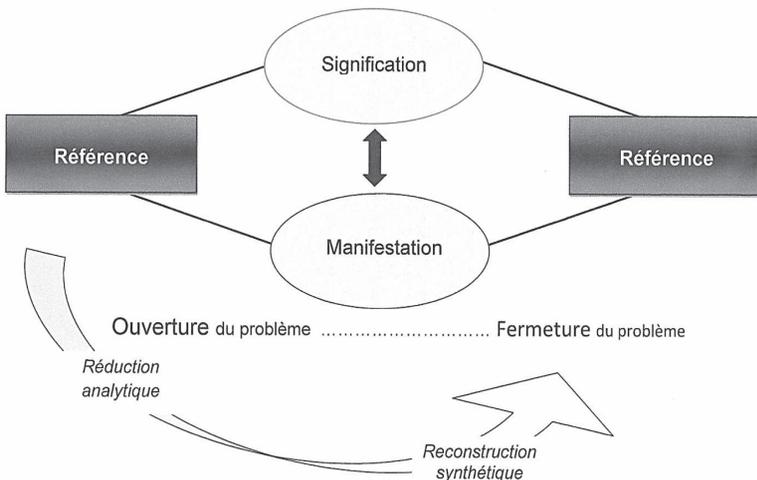
13 Un peu plus loin dans la retranscription, on trouve aussi *les morceaux d'histoire que je vais lire, eh bien, on va vérifier s'ils sont bien dessinés sur les quatre dessins* (1).

l'élément textuel qui désigne l'habitation des Ratinos (« dans leur trou ») à partir du texte qui est relu.

À partir de ces deux éléments de référence (donnée iconographique ou donnée textuelle), Xavier entame ensuite un questionnement pour s'assurer que tout le monde comprend (on peut repérer dans la totalité de la retranscription 21 occurrences du verbe « comprendre ») les données textuelles qui ont donné lieu à des dessins en mettant à plat leur signification et leur manifestation pour les élèves. Xavier laisse ainsi la manifestation éclore comme le montrent les interprétations différentes qui surgissent (cf. colonne de droite : *c'est le trou des Ratinos (E/I. 10) ; dans le trou d'un arbre (E/I. 12)*) et régule les échanges par différents retours au texte (cf. colonne du milieu : *est-ce que vous êtes d'accord avec Mathias ?... alors, écoutez bien, je continue mon histoire. Donc dans leur trou. Où est-ce qu'il est leur trou ? (15-20) ; dans l'histoire, si tu as bien compris, où est-ce qu'il est ce trou ? (22)*).

Tant que les élèves n'arrivent pas articuler référence/signification/manifestation dans la portion du texte lue, Xavier ne « lâche » pas prise, ne ferme pas la question du sens mais revient à la référence (*tiens montre-moi une colline. Oui, là on voit la colline. Est-ce qu'on voit la colline là sur le dessin de Louane ? (33)*) pour demander à nouveau aux élèves de confronter manifestation (cf. éléments colonne de droite) et signification (cf. éléments colonne du milieu). Dans cet épisode, le problème est temporairement fermé quand les élèves ne trouvent pas (fin sous-épisode 1.1.) ou définitivement fermé quand le problème est enfin solutionné et que le maître peut en faire la synthèse (*donc, on a compris que dans leur trou au pied de la colline les Ratinos terminaient leur nuit (69)*). L'épisode 1 peut être caractérisé comme mouvement de « réduction analytique et reconstruction synthétique des dimensions de la proposition logique » (Fabre, 1999, p. 67), ce que nous pouvons schématiser de la manière suivante :

Figure n° 2



3.2.2. Les épisodes 2, 3 et 4

La séance se poursuit avec trois épisodes, centrés chacun sur de nouveaux noyaux de référence qui sont la base d'échanges entre le maître et les élèves pour déplier signification et manifestation de la manière suivante :

Tableau n°4 : échanges M-E dans l'épisode 2 : débat autour du segment phrastique « les Ratinos terminaient leur nuit » (l. 71 à l. 107)

Dans les tableaux consacrés à l'analyse des épisodes 2, 3 et 4, le codage suivant est adopté pour mettre en avant les trois dimensions de la proposition convoquées lors des échanges :
référence (caractères gras) ; **signification** (surlignage avec une ombre grisée) ;
manifestation (mise en évidence par encadrement).

Sous-épisodes	Analyse des échanges
<p>SOUS-ÉPISODE 2.1. (l. 71 à l. 88) : le maître part d'une nouvelle référence (la présence ou non, dans les dessins, des Ratinos) pour interroger les élèves sur la signification du pluriel « les Ratinos ».</p>	<p>De M/l. 71 à Céleste/l. 82 : les élèves montrent sur les dessins la présence ou non de Ratinos (<i>alors, les Ratinos, est-ce qu'ils sont tous dessinés dans chaque dessin ?</i> (M/l. 71) ; <i>y'en a pas là</i> (Céleste/l. 74) ; <i>et là y'en a</i> (Céleste/l. 82)).</p> <p>En M/l. 83 : après le recensement effectué par Céleste de la présence ou non des Ratinos sur chacun des dessins, le maître interroge la classe sur la signification du pluriel : <i>quand on dit, les enfants, quand on dit « les Ratinos », ça veut dire qu'ils sont ?</i></p> <p>En E/l. 84 : un élève propose la réponse plusieurs qui est acceptée par le maître à l'aide d'un feed-back neutre (<i>Ils sont plusieurs</i> M/l. 85) et relancée aussitôt par une demande de validation par la classe en effectuant un retour au contenu des dessins (<i>Ils sont plusieurs. Alors est-ce qu'on voit bien sur les dessins s'ils sont plusieurs... alors, écoutez, Céleste, elle va nous les montrer</i> (M/l. 85)).</p> <p>En M/l. 87 : le maître commente un dessin que Céleste a pointé comme ne comportant qu'un seul Ratinos <i>Alors, ça veut dire l'enfant qui a dessiné ici il a mal compris, il a fait juste qu'un Ratinos et quand on dit les Ratinos, y'en a plusieurs</i>.</p> <p>Céleste/l. 88 : l'élève valide les propos du maître en faisant appel à la référence iconographique : <i>Oui, mais là y'en a bien plusieurs</i> (montre un dessin avec la baguette).</p>
<p>SOUS-ÉPISODE 2.2 (l. 89 à l. 104) : le maître part de la phrase « les Ratinos terminaient leur nuit » dont il demande la signification aux élèves.</p>	<p>En M/l. 89 : le maître valide le pointage de la référence iconographique par Céleste (<i>Alors, par contre, Louane, elle a bien mis plusieurs Ratinos</i>) et relit la référence textuelle « les Ratinos terminaient leur nuit », dont il demande immédiatement la signification (<i>Donc, les Ratinos terminaient leur nuit</i> (le maître regarde son papier). <i>Qu'est-ce que ça veut dire « terminaient leur nuit » ? Est-ce que quelqu'un peut lever le doigt et m'expliquer qu'ils terminent, ce que veut dire terminent la nuit ?</i>).</p> <p>De Mathias/l. 90 à M/l. 99 : échanges maître/élèves sur la manière dont se manifestent pour eux la référence et la signification du groupe verbal « terminer leur nuit » ; un élève propose ils dorment encore (Mathias/l. 90) ; un autre Parce que c'est bientôt le jour (E/l. 96).</p> <p>En M/l. 97 : le maître demande une justification de cette manifestation (<i>Et comment on sait que c'est bientôt le jour ?</i>). L'élève justifie sa réponse à l'aide d'une référence textuelle (<i>parce que le soleil se lève</i> (E/l. 98)) validée par sa répétition par le maître (<i>le soleil se lève</i> (M/l. 99)).</p>

Sous-épisodes	Analyse des échanges
	<p>En Mathias/l. 100 : l'élève propose un équivalent sémantique <i>ils se réveillent</i> dont le maître valide la signification (<i>ils vont bientôt se réveiller</i> (M/l. 101)).</p> <p>De l. 101 à l. 104 : retour à la fois à la référence et à la manifestation ; un échange s'instaure pour savoir comment les élèves auraient pu dessiner les Ratinos : <i>On aurait pu les dessiner comment les Ratinos ?</i> (M/l. 101). Les élèves proposent <i>allongés</i> (E/l. 102) et pensent <i>que les Ratinos n'ont pas de lit</i> (EE/l. 104 non) suite à la question du maître <i>Alors peut-être allongés dans leur lit mais on ne sait pas, est-ce qu'ils ont des lits ici les Ratinos ?</i> (M/l. 103).</p>
<p>SOUS-ÉPISODE 2.3. (l. 105 à l. 107) : le maître revient aux Ratinos : la classe peut-elle savoir qui ils sont ?</p>	<p>En M/l. 105 : le maître valide ces manifestations en expliquant qu'elles sont légitimes parce que <i>On ne sait pas, parce qu'on ne sait toujours pas ce que sont les Ratinos</i>, absence de savoir qui peut être interprétée en terme de référence ou de signification.</p> <p>En E/l. 106 : l'élève attribue cette absence de savoir à une absence de référence (<i>Toi tu sais parce que t'as vu les images</i>).</p> <p>En M/l. 107 : le maître valide les propos de l'élève sur l'absence de référence (<i>Alors, moi je sais, parce que j'ai vu les images</i>) et propose une SYNTHÈSE sur les finalités de l'activité qui est menée en recourant aux trois dimensions de la manifestation : <i>Mais cette histoire, je vous ai dit, ce début d'histoire il sert à quoi ? Pourquoi je, j'ai pas envie de vous le montrer.</i> (Un élève dit pour imaginer). <i>Pour vous faire imaginer des choses et pour voir si vous comprenez bien tous les mots.</i></p>

Tableau n° 5 : échanges M-E dans l'épisode 3 : débat autour de la phrase « Tout à coup, un tremblement de terre les secoua comme feuilles au soleil » (l. 107 à l. 185)

Sous-épisodes	Analyse des échanges
<p>SOUS-ÉPISODE 3.1. (l. 107 à l. 138) : le maître interroge les élèves sur ce qu'est un tremblement de terre en général</p>	<p>En M/l. 107 : le maître relance le débat en relisant la référence textuelle sur laquelle il veut désormais attirer l'attention des élèves pour en arrêter la signification : <i>Je continue mon histoire. « Tout à coup, un tremblement de terre les secoua comme feuilles au vent ». Qu'est-ce qu'on apprend de nouveau Léa ?</i></p> <p>En Léa/l. 108 : Léa manifeste son interprétation du passage lu (<i>je vois pas la tempête</i>) (Léa/l. 108), manifestation que Xavier souligne (<i>Ah, vous avez entendu ce que dit Léa en M/l. 112 ; elle ne voit pas la tempête en M/l. 114</i>) et qu'il demande à la classe de mettre en débat : <i>Est-ce que, heu, qui a parlé de tempête ?</i> (M/l. 116).</p> <p>De M/l. 122 à Roséa/l. 135 : un élève ayant murmuré la donnée tremblement de terre, le maître se saisit de cette donnée et propose de confronter la manifestation du sens pour Léa (<i>tempête</i>) à une référence à la réalité de ce qu'est un tremblement de terre (<i>Moi, j'ai entendu un tremblement de terre, Léa. Est-ce qu'un tremblement de terre, c'est une tempête ?</i> (M/l. 122) ; <i>Est-ce que tu te souviens comment c'est un tremblement de terre ?</i> (M/l. 124) ; <i>Qu'est-ce qui se passe, Léa, quand il y a un tremblement de terre ?</i> (M/l. 128)).</p> <p>Les élèves essaient d'expliquer ce qu'est un tremblement de terre : <i>La terre, elle bouge</i> (Léa/l. 129) ; <i>Y'a des maisons qui tombent</i> (Ambre/l. 133) ; <i>Tout se casse</i> (Roséa/l. 135).</p> <p>En M/l. 136 : le maître essaie de ramener ces données du réel à une donnée/signification présente dans le texte lu <i>Tout se casse, tout se casse parce que la terre... ?</i> à l'aide d'une question dont s'emparent plusieurs élèves pour proposer justement que la terre tremble (EE/l. 137).</p>

Sous-épisodes	Analyse des échanges
<p>SOUS-ÉPISODE 3.2. (l. 138 à l. 164) : le maître interroge les élèves sur ce qu'est un tremblement de terre dans le texte et sur ce qui est à l'origine du tremblement de terre</p>	<p>De M/l. 138 à M/l. 160 : le maître repart de la donnée/signification <i>la terre tremble</i> pour demander aux élèves de la confronter au contenu des dessins (<i>Tremble. Alors, est-ce qu'on voit ici sur les dessins des enfants qui ont dessiné des choses qui tremblent ?</i> (M/l. 138)). Les élèves cherchent alors cette référence dans les dessins, ce qui donne finalement lieu, à partir des choix iconographiques des élèves, à une recherche de signification <u>des manifestations que ces choix traduisent</u> (<i>Là, les cailloux y tremblent parce qu'y tombent</i> (Élisa/l. 142) ; <i>Regardez ce qu'il a fait Raphaël, il a fait ? qu'est-ce que c'est Élixa ?</i> (M/l. 143) ; <i>Des cailloux (l'élève hésite) des pierres qui tombent</i> (Élisa/l. 144)).</p> <p>En M/l. 147 : Xavier propose un moment de SYNTHÈSE en soulignant combien l'articulation entre référence/signification/manifestation est périlleuse quand il faut dessiner un tremblement de terre : <i>Donc, Raphaël, c'est difficile de dessiner un tremblement de terre, donc, il a voulu nous le montrer en faisant des pierres qui roulent le long de la pente. Donc, c'est le tremblement de terre, c'est le tremblement de terre de Raphaël.</i></p> <p>De Élixa/l. 148 à M/l. 160 : les élèves manifestent leur interprétation du dessin d'Emmanuelle en le comparant à une <u>robe</u> (Élisa/l. 148) et à une <u>bouteille</u> (Raphaël/l. 150). Xavier accueille l'expression de ces manifestations en les validant (<i>oui, ça ressemble à une robe de princesse</i> (M/l. 49)) et les confronte à la référence et à la signification (<i>Peut-être qu'Emmanuelle ne savait pas ce qu'est un tremblement de terre ou peut-être qu'elle n'a pas compris ce qu'était un tremblement de terre ?</i> (M/l. 151)).</p> <p>De M/l. 151 à M/l. 160 : le maître s'intéresse à la manière dont le dessin de Louane manifeste la signification de la référence textuelle « tremblement de terre ».</p> <p>De M/l. 160 à M/l. 164 : le maître revient au texte <i>Mais dites-moi, qu'est-ce qui a fait le tremblement de terre avec les Ratinois ?</i> Les élèves proposent une réponse collective <i>bah, c'est l'éléphant</i> (EE/l. 161) qui est paraphrasée par Romain à la demande du maître : <i>l'éléphant, il a fait sursauter</i> (Romain /l. 163). Le bah de la réponse collective montre que les élèves n'en sont plus à la manifestation mais aux données. Leur signification ne semble plus non plus devoir faire débat.</p>
<p>SOUS-ÉPISODE 3.3. (l. 164 à l. 185) : le maître interroge les élèves sur ce qu'est « être secoué » et « être secoué comme feuilles au vent »</p>	<p>De M/l. 164 à M/l. 168 : même si l'éléphant est identifié par les élèves comme le responsable du tremblement de terre, le maître veut s'assurer encore une fois de la signification de ce terme en la confrontant à une ultime référence textuelle : <i>Il les fait sursauter. Le tremblement de terre les a fait, les a ?</i> (M/l. 164) ; <i>Qu'est-ce que ça veut dire « secouer » ?</i> (M/l. 168). Le maître travaille alors sur la manifestation du sens du verbe « secouer » pour les élèves à qui il demande de mimer l'action (<i>Eh, montrez-vous, montrez-moi ce qu'il se passerait si on vous secouait</i> (M/l. 168)).</p>

Sous-épisodes	Analyse des échanges
	<p>De M/I. 168 à 185 : lorsque le mime est validé, le maître interroge la signification de la donnée textuelle/iconographique « comme feuille au vent » (<i>Est-ce que vous savez ce que ça veut dire ?</i> (M/I. 172) ; <i>Est-ce qu'on a une histoire de feuilles ? Est-ce qu'on a une histoire d'arbres dans les dessins ?</i> (M/I. 174)). Mathias et un autre élève manifestent [l'idée qu'il y a des feuilles et que celles-ci s'envolent] (<i>Je sais pourquoi y a des feuilles pa'ce que, pa'ce que les feuilles, y s'envolent</i> (Mathias/I. 175) ; <i>Parce que la terre, elle tremble et les feuilles, elles tombent</i> (Mathias/I. 177) ; <i>Les feuilles, elles s'envolent</i> (E/I. 178)). Le maître interroge [cette manifestation] : <i>Ah, est-ce que ça se passe en même temps ? Est-ce qu'il y a bien des feuilles, des feuilles d'arbres qui s'envolent en même temps ?</i> (M/I. 179).</p> <p>Les élèves réfutent alors cette manifestation et Xavier souligne sous forme de SYNTHÈSE que la signification de cette donnée textuelle est à comprendre comme une image : <i>c'est pour nous faire, non, c'est pour nous faire comprendre</i> : <i>ils sont secoués comme</i> (intonation insistante) <i>des feuilles dans le vent.</i></p> <p>Puis Xavier opère un retour à la réalité de la vie et du texte pour entériner sa synthèse : <i>Quand il y a du vent dans la cour, hein Élixa, quand il y a du vent dans la cour, qu'est-ce qu'elles font les feuilles ?</i> (M/I. 181) ; <i>Elles volent, elles tremblent dans les arbres les feuilles. Quand elles sont accrochées, regardez, les feuilles, elles font ça, elles, elles tremblent comme les Ratinos avec le tremblement de terre. D'accord ? est-ce qu'on a voulu Louane, est-ce qu'on a voulu nous faire comprendre qu'il y avait des arbres avec des feuilles ?</i> (M/I. 183) ; <i>Non, c'est une image pour nous faire comprendre comment les Ratinos tremblent dans leur maison, ça veut pas du tout nous parler d'image de feuilles qui tremblent dans les arbres</i> (M/I. 185).</p>

Tableau n° 6 : échanges M-E dans l'épisode 4

Épisode 4	Analyse des échanges
<p>Débat autour du segment phrasique « les réveilla en sursaut » (l. 185 à fin)</p>	<p>De M/I. 185 à M/I. 192 : le maître relit la donnée textuelle « les réveilla en sursaut » et interroge les élèves sur sa signification <i>qu'est-ce que ça veut dire, ça ?</i>. Il leur demande alors de manifeste [cette signification en la mimant] : <i>regardez, on va regarder, Louane, elle va sursauter, vas-y, montre.</i> (L'élève reproduit le geste de surprise accompagné d'un <i>ah</i>). <i>Encore plus fort.</i> (L'élève reproduit le geste de surprise accompagné d'un <i>ah</i>). <i>Voyez, là, on imagine.</i> <i>Eh, Louane, Louane, est-ce que tu peux faire semblant de dormir et sursauter ? Regardez, là, elle dort</i> (l'élève mime ce que lui demande le maître). <i>Et là, y a un tremblement de terre et Louane sursaute. Merci les enfants. Vous savez très bien sursauter</i> (M/I. 192).</p> <p>De M/I. 192 à fin : c'est un MOMENT DE SYNTHÈSE de tout l'échange ; le maître souligne que tous les éléments lus et « expliqués » ne figureraient pas sur les dessins et demande aux élèves d'expliquer pourquoi. Ce moment de synthèse permet à Xavier, et ce à plusieurs reprises, de rappeler l'importance d'articuler référence / signification / manifestation pour être vigilant au sens de ce qui a été lu :</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>est-ce que si on imagine des choses, est-ce qu'on peut les imaginer quand on n'a pas bien compris ?</i> (M/I. 205) – <i>Non, on ne peut pas imaginer, donc, vous voyez, c'est important qu'on ait relu le début de l'histoire, c'est important qu'on ait relu le début de l'histoire pour comprendre après ce qui va se passer dans cette fameuse histoire de Ratinos</i> (M/I. 207).

L'analyse linéaire des épisodes 2, 3 et 4 vient confirmer la présence d'un certain nombre d'éléments déjà soulignés dans l'épisode 1 ; Xavier conduit ses élèves à exercer leur vigilance au sens de la portion du texte lue en tissant pas à pas, mot à mot¹⁴, référence/signification/manifestation :

– Le point de départ et le point de clôture des épisodes 2, 3 et 4 prennent eux aussi appui sur la référence, soit aux données des dessins, soit aux données du texte ;

– Les références au contenu du dessin ou du texte lu sont la base d'une discussion où Xavier amène les élèves à questionner leurs représentations premières (par exemple, pour certains élèves (cf. sous-épisode 3.3.) il y a bien présence, dans la narration, d'un arbre qui perdrait ses feuilles, ce qui expliquerait « comme feuilles au vent »). Ces représentations premières sont remises incessamment sur le métier ; ce faisant, les élèves construisent la signification du passage lu grâce à la comparaison des données du texte et des données des dessins sélectionnés ;

– Même s'il s'agit bien pour les élèves de confronter leurs « croyances personnelles » (Fabre, 1999), Xavier accueille dans leur diversité les différentes manifestations subjectives qui se déploient (un seul Ratinos (cf. épisode 2.1.), la mention d'une « tempête » (cf. épisode 3.1.) ; ces manifestations subjectives sont même le ressort dynamique, dans chaque épisode, d'un possible questionnement de la signification. Dans l'épisode 3.1., l'évocation de la tempête permet de redéfinir ce qu'est un tremblement de terre en général pour ensuite aborder le tremblement de terre dans le texte en particulier et identifier l'éléphant comme responsable de ce tremblement, ce qui constitue, nous le rappelons, un enjeu primordial dans l'entrée dans l'album de Boujon.

Les quatre épisodes présentent donc un mouvement similaire :

– où le problème s'ouvre à partir de la référence et se déploie via une articulation constante entre manifestation et signification (cf. figure n° 2). Nous avons constaté lors de l'observation de la séance que Xavier était attentif à garantir à ses élèves des espaces de liberté pour exprimer leur subjectivité. Il se préoccupe tout autant de la construction d'une signification commune et stable comme l'attestent les 24 occurrences de l'expression *ça veut dire*. Ce moment de position et de construction du problème est de nature analytique (cf. Fabre 1999) et constitue un objectif explicitement mis en mots par Xavier dans la mesure où il souligne à cinq reprises que la classe, avec son aide, a *expliqué* ce qui avait été lu (*Bien, vous voyez tout ce qu'on a expliqué ce matin [...] est-ce qu'il y avait toutes ces choses expliquées dans tous les dessins ?* (M/I. 192))

– où le problème se ferme par un retour à la référence. Il est intéressant de souligner que ce moment de synthèse (cf. Fabre, 1999) se retrouve à la fin des épisodes 2, 3 et 4, mais prend à chaque fois plus d'ampleur : la synthèse opérée au dernier épisode dure presque deux minutes et Xavier, soulignant sa nécessité,

14 Ce mot à mot sera mis en débat dans les « éléments de discussion » ci-dessous.

réclame donc la plus grande attention possible de la part de ses élèves : *Bien, vous voyez tout ce qu'on a expliqué ce matin, Élixa. Jules, est-ce que tu es prêt à écouter ? Bah, je vais être obligé d'attendre alors. Parce que c'est important ce que je vais dire. Grâce au dessin, + grâce au dessin de vos camarades, eh bien, on a pu comprendre des choses* (regard théâtralisé du maître circulant d'élève à élève) + *du début de l'histoire mais* (rappelle gestuellement à l'ordre un élève) *est-ce qu'il y avait toutes ces choses expliquées dans tous les dessins ?* (M/I. 192).

Éléments de discussion

Vingt-sept élèves de Grande Section se concentrent dans cette séance pour questionner avec Xavier la portion de texte qu'il vient de leur relire. Au cours d'une séance précédente, ils s'étaient déjà engagés de manière psycho-affective dans le texte qu'ils avaient dessiné à grand renfort de volcans, d'arbres feuillus, de pieds de géants.

À l'issue de l'analyse des trois dimensions de la proposition qui sont mobilisées dans cette séance, des éléments de discussion méritent d'être soumis au débat.

Dans cette séance analysée qui n'est, rappelons-le, que la première séance du Parcours¹⁵, quels espaces possibles Xavier ouvre-t-il pour orienter déjà ses élèves vers une question figurée dont la reconstruction est au cœur même de toute lecture littéraire (cf. Meyer, 2001) ? Si Xavier parvient à rendre évidente, pour ses élèves, la résolution du problème qui consiste à inférer que l'éléphant arrive dans le monde des Ratinos en provoquant un « tremblement de terre » (EE/I. 161 : *bah, c'est l'éléphant*), il n'en demeure pas moins que le nœud de compréhension semble aussitôt oublié, voire délaissé. Nous avons montré que cet élément était pourtant un « marqueur textuel » essentiel (Fabre, 1989) pour comprendre que l'arrivée de l'éléphant est bien celle d'un intrus.

La séance ne se transforme-t-elle pas alors en une centration excessive sur le vocabulaire où les deux premiers épisodes consistent à élucider les mots « trou » et « colline » qui ne nécessiteraient peut-être pas autant d'efforts (et de la part des élèves et de la part du maître) ? Ceci s'explique probablement par les tensions inévitables générées par les « frottements » entre des niveaux *micro* et *macro* (sémantiques, textuels, processuels, etc.).

S'agissant de mettre à l'épreuve un outil pour l'analyse de la séance observée (les trois dimensions de la proposition), il apparaît que l'attention majeure portée au vocabulaire génère ainsi un surdimensionnement de la référence et de la signification au détriment de la manifestation. Une poursuite des analyses des séances suivantes nous permettrait d'observer si Xavier reprend en compte

15 Pour cet article, il nous a paru intéressant de porter notre regard sur ce moment singulier que constitue l'entrée dans une œuvre. En effet les recherches didactiques se centrent principalement sur les débats finaux. Il s'agissait pour nous d'examiner plutôt un épisode qui se situe au début de cette temporalité particulière qui est celle de la lecture.

la dimension de la manifestation. Il serait ainsi possible d'éprouver l'hypothèse selon laquelle un équilibre qui serait restauré entre les trois dimensions favoriserait l'ouverture pour chaque élève d'un espace en direction de la question figurée. Dans cette séance observée, il apparaît en effet que peu d'élèves s'expriment.

Les synthèses intermédiaires et la synthèse finale opérées par l'enseignant (et non par les élèves) sont principalement de nature méthodologique au détriment peut-être de ce qui se joue dans le texte littéraire. Nous pouvons légitimement nous interroger sur la pertinence de certaines stratégies cognitives soulignées par le maître : *Ah, bah oui, mais Mathias, est-ce que, est-ce que si on imagine des choses, est-ce qu'on peut les imaginer quand on n'a pas bien compris ?* Comment les élèves s'approprient-ils la polysémie du terme *imaginer* utilisé par Xavier ? Ne risquent-ils pas d'assimiler les processus de compréhension à l'exhaustivité demandée dans l'activité de dessin proposée ici ?

Dans cet article nous avons voulu interroger la mise au travail du dispositif *Problema Littérature* que nous avons conceptualisé dans le cadre des travaux sur la problématisation. Certes, l'analyse de la pratique de Xavier révèle des difficultés dans la gestion des niveaux textuels (lexical, phrastique, inter-phrastique), mais la mobilisation de la classe apparaît effective grâce à la grande attention portée aux élèves. L'enseignant, confronté à la complexité du texte, réussit à enrôler de très jeunes élèves dans une situation de compréhension qui semble signifiante pour eux.

Bibliographie

- BOUJON Cl. (1993). *L'intrus*. Paris : Lutin poche.
- BÜHLER K. (1999 [1934]). *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Stuttgart : G. Fischer.
- ÉCALLE J. et MAGNAN A. (2002). *L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs*. Paris : A. Colin.
- DELEUZE G. (1969). *Logique du sens*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- FABRE M. et VELLAS E. (2006). *Situations de formation et problématisation*. Paris : De Boeck.
- FABRE M. (1999). *Situations-problèmes et savoirs scolaires*. Paris : PUF.
- FABRE M. (1989). *L'enfant et les fables*. Paris : PUF.
- FABRE M. et MUSQUER A. (2009). « Comment aider l'élève à problématiser ? Les inducteurs de problématisation ». *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 42/3, p. 111-129.
- GIASSON J. (1996). *La compréhension en lecture*. Paris : De Boeck.
- GOIGOUX R. et CÈBE S. (2009). *Lector et Lectrix – Apprendre à comprendre les textes narratifs, CM1-CM2-6^e-Segpa*. Paris : Retz.

- GOIGOUX R. et CÈBE S. (2009). *Un autre rapport entre recherche, pratique et formation. Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves*. Conférence invitée en clôture du colloque du réseau international de Recherche en Education et Formation (REF), Université de Nantes, 19 juin 2009.
- GROSSMANN F. (2000). *Enfances de la lecture – Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Berne : Peter Lang.
- JAKOBSON R. (1960). « Closing statements : Linguistics and Poetics ». *Style in language*. New-York : T.A. Sebeok.
- JORRO A. (1999). *Le lecteur interprète*. Paris : PUF.
- LA FONTAINE J. (2007). Préface des *Fables*. Paris : Garnier-Flammarion, 1^{ère} parution en 1668.
- MEYER M. (2001). *Langage et littérature. Essai sur le sens*. Paris : Quadrige/PUF.
- ORANGE C. (2006). « Problématisation, savoirs et apprentissages en sciences ». In Fabre M., Vellas E. (dir.). *Situations de formation et problématisation*. Paris : De Boeck, p. 75-90.
- SÈVE P. (2006). « L'aide à la lecture 2 ». Actes de l'Université d'automne *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements* à Clermont-Ferrand-Royat du 28 au 31 octobre 2002, CRDP de Versailles, les Actes de la DESCO.
- SIMON F. et SCHMEHL-POSTAI A. (2010). « Les fonctions des savoirs de l'enseignant : l'exemple d'une situation d'enseignement-apprentissage de l'écriture en CP-CE1 : les savoirs théoriques et les savoirs d'action dans la mise en œuvre d'activités d'écriture ». *Repères*, n° 42, p. 167-193.
- SIMON F., SCHMEHL-POSTAI A., HUCHET C. (à paraître en 2015). « *Parcours Problema Littérature* : un dispositif didactique centré sur la théorie du questionnement ». *Recherches en éducation*, n° 22.
- TAUVERON C. (2002). *Lire la littérature à l'école – Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM*. Paris : Hatier.