



Revue de Recherches en  
**LITTÉRATIE MÉDIATIQUE MULTIMODALE**

[International Standard Serial Number](#)

ISSN 2368-9242

r2lmm.ca

La **Revue de Recherches en LMM** se veut un lieu de rassemblement des voix de toutes les disciplines qui s'intéressent à la multimodalité : l'éducation, la didactique, la linguistique, la sémiotique, l'éducation aux médias, les communications, les arts visuels et médiatiques, la littérature, le théâtre, le cinéma, la musique, l'univers social, les sciences de l'information, les technologies éducatives.

La publication de la **Revue de Recherches en LMM** se fait exclusivement en ligne afin d'assurer l'accès libre aux écrits scientifiques. La procédure de sélection des articles suit rigoureusement les critères des publications scientifiques : relecture à l'aveugle par deux ou trois experts, échanges suivis entre le responsable du numéro, les rédacteurs de la revue, les auteurs et les relecteurs pour aboutir à la version finale de l'article. La Revue de Recherches en LMM publie exclusivement des articles en langue française.

**Note au lecteur :**

*L'envoi d'un article pour publication dans la **Revue de recherches en littératie médiatique** multimodale implique que l'auteur cède au Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale les droits de publication de son œuvre à partir du moment où celle-ci est acceptée et publiée. Toute autre reproduction ou représentation du présent article, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, doit faire l'objet d'un accord écrit de la part de l'éditeur.*

Pour information : [info@litmedmod.ca](mailto:info@litmedmod.ca)

### **Multilecture et construction de la compréhension**

Les *Fables* de Jean de La Fontaine, au programme de l'Ecole 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, imprimé 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, 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

## 1. PROBLEMATIQUE

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>ème</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 sous différentes formes : éditions, traductions et versions transmédias ou encore des 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 leur multi dimension 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 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>ème</sup> siècle dont le lexique, 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 33 élèves interrogés dans la classe où elle menait son expérimentation, 24 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.

Il n'en reste pas moins que pour les maîtres 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?

## **2. CADRE CONCEPTUEL**

L'articulation à la fois des constats précédents et de la vigueur du processus de patrimonialisation signalé nous a incité 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 :

- **le recours à l'adaptation** 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<sup>1</sup>.
- **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 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<sup>2</sup> ».
- **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, favorisant 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 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 ». 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 hypothèse était 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'enseignante pourraient avoir lieu dans la classe, promue communauté discursive disciplinaire (Bernié, Jaubert et Rebière, 2003), et que les échanges langagiers au sein de la classe seraient 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, pourraient être levées totalement ou partiellement à l'issue de la séquence didactique.
- Grâce à cette activité nous escomptions que les élèves construisent **diverses catégories de compétences**<sup>3</sup> (Lebrun, Lacelle et Boutin, dir.) : des compétences sémiotiques générales, valables pour les divers médias, en développant leurs capacités à dégager le sens de l'histoire, des compétences spécifiques à chacun des médias pris

---

<sup>1</sup> Annie Rouxel, « Entre adaptation et œuvre intégrale, les termes d'un choix » dans Annie Rouxel (dir.) *Approches du discours littéraire au collège*, CRDP de Bretagne, 2001, p. 117-125

<sup>2</sup> Umberto Eco, *Dire presque la même chose, Expériences de traduction*, Paris, Grasset, 2003, p. 414

<sup>3</sup> Monique Lebrun, Nathalie Lacelle et Jean-François Boutin (dir.), *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*, Nathalie Lacelle *"la déconstruction et la reconstruction des œuvres multimodales, une expérience vécue en classe à partir des bandes dessinées Paul et Persépolis*, Presses de l'Université du Québec, 2012

isolément en raison de ses codes spécifiques, par exemple l'image ou le texte, et des compétences multimodales prenant en compte les deux langages, langage verbal et langage visuel.

### **3. METHODOLOGIE**

#### ***a) Sujets***

Notre recherche se situant dans une perspective praxéologique et écologique<sup>4</sup> conforme à celle définie par Reuter (2010) nous nous sommes orienté vers une démarche de Recherche-Action de type collaborative. L'enseignante de la classe concernée était en effet une professeure experte aux compétences affirmées, particulièrement à même de conduire la séquence didactique envisagée et désireuse 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 - en témoignent les résultats obtenus aux Evaluations nationales en janvier 2011 : En Français le pourcentage de réussite des élèves aux épreuves se situait à 46,7% et plus précisément dans le domaine du Lire 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.

#### ***b) Déroulement***

##### *b.1. La conception d'un dispositif didactique*

##### *b.1.1. La détermination du corpus*

Nous avons résolu en accord avec l'enseignante 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>5</sup> et pour le corpus visuel de privilégier le spectacle des *Fables* conçu par Robert Wilson pour la Comédie française en 2004 et filmé pour la télévision par Don Kent en 2006 ainsi que de nous intéresser aux dessins animés des *Fables* proposés par le site Je dessine.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.

Pourquoi ce choix?

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" et affirme

---

<sup>5</sup> Cf annexes 1 et 2

que « les deux premières forment un diptyque méconnu » 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 qu'elle demande à la Fourmi, la fable « Le Corbeau et le Renard » à l'inverse semble 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 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. En conséquence nous pensons que l'activité de lecture-spectature serait stimulée par la mise en résonance des deux supports, texte et film. De plus la création de Wilson étant d'une complexité certaine pour de jeunes spectateurs ne disposant pas d'une culture lettrée nous faisons aussi 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'explicité 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, 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 fait le choix 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.

### *b.1.2. La séquence didactique et ses modalités*

#### b.1.2.1. Modalités organisationnelles

La séquence didactique s'est présentée sous la forme de quatre séances et sur une durée de deux semaines, 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 renseigné 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 sur 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 leurs 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.

#### b.1.2.2. Modalités didactiques

Pour chaque fable trois axes majeurs de questionnement ont été privilégiés visant à mettre en débat les savoirs en jeu :

- 1<sup>er</sup> axe : La compréhension de l'histoire.

Mais qu'est-ce que comprendre quand il s'agit de comprendre l'histoire?

« C'est déterminer qui raconte, avec quelles intentions et quel degré de fiabilité, c'est identifier les personnages en présence, leurs relations, leurs motivations, leurs buts. C'est aussi déterminer localement au-delà du dit littéral, la valeur illocutoire de certains groupes de mots imputables au narrateur, de certaines réparties des personnages, ce qui suppose entre autres choses la prise en compte de la subjectivité de l'autre »<sup>6</sup> selon Tauveron (2009).

Ainsi par exemple lorsqu'il était demandé aux élèves quels sentiments éprouvait chacun des animaux à la fin de l'histoire ou encore 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 exemple par une gestuelle spécifique.

- 2<sup>ème</sup> axe : L'interprétation de la moralité

Pour cet 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 4<sup>ème</sup> si aucune ne leur convenait tout en justifiant leur choix.

- 3<sup>ème</sup> axe : les marques écrites de la versification et leurs transpositions effectives ou non, leur transmutation (Eco, 2003) dans les supports visuels ont été convoquées.

Les élèves devaient alors 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.

### **c) 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 et nous avons privilégié des méthodes de recherche alliant recherche quantitative et qualitative dans la construction et le traitement des données.

#### *c.1. Construction et traitement des données écrites*

La construction des données s'est faite à deux niveaux : au niveau des questionnaires individuels déjà évoqués et au niveau des séances filmées.

En ce qui concerne les questionnaires les élèves ont répondu à un total de 8 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 19 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>7</sup>. Ainsi pour toute absence de réponse à une question nous avons affecté le code 0 ou pour toute réponse totalement pertinente le code 1 ou encore pour une réponse partiellement pertinente le code 2. Mais il s'est vite avéré que les réponses des élèves imposaient de ne pas en rester à un codage chiffré qui ne rendait que partiellement compte de

---

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

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>8</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 « Le Corbeau voulait répondre au Renard parce qu'il lui fait des gestes », ce qui est une réponse pertinente puisqu' effectivement dans le spectacle 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>9</sup>, cet élève répond à cette même question lorsqu'elle lui est posée lors du questionnaire portant sur le texte : « Il 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. Nous pouvons noter cependant que grâce à l'activité de lecture-spectature une évolution favorable de la compréhension de cet élève s'est produite pour cette question

Par ailleurs notre question de recherche initiale s'intéressant à 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 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>10</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 » ou encore 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 ». Si nous nous intéressons enfin aux réponses de l'élève 8<sup>11</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 ».

---

<sup>8</sup> Cf annexe 7

<sup>9</sup> Cf annexe 7

<sup>10</sup> Cf annexe 7

<sup>11</sup> Cf annexe 7

Dans les deux cas les interactions langagières ont joué en faveur d'une évolution favorable de la compréhension que ce soit indépendamment de l'activité de spectature ou en lien avec celle-ci.

### *c.2. Construction et traitement des données orales*

Les données orales concernent les discours tenus lors des phases d'interactions langagières favorisées par l'étayage essentiellement de l'enseignante et manifestant en actes une co-construction des apprentissages. Ces interactions ont eu lieu :

- en ouverture de la séquence pour faire émerger les représentations initiales des élèves sur La Fontaine, sur les fables
- pendant son déroulement après chaque renseignement de questionnaire sur un nouveau support lors 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).

## **4. RESULTATS**

### *4.1. Par rapport aux questionnaires sur la première fable "la Cigale et la Fourmi"*

En ce qui concerne les cinq premières questions :

Les trois premières questions concernaient la compréhension de l'histoire activée par rapport à différentes entrées, la quatrième la versification et la cinquième la moralité :

- 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, 9 élèves s'identifiaient à la Cigale et 10 à la Fourmi. A l'issue de l'activité, 5 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 censés éprouvés par eux à la fin de l'histoire** sur 8 élèves n'ayant tout d'abord pas identifié correctement les sentiments, 5 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** 5 élèves au total montrent une *évolution favorable de leur compréhension.*
- Le traitement des résultats de la question 4 portant sur les indices de la **versification** de la fable et leur transposition dans les supports filmiques révèle que 8 élèves n'ont pas apporté de réponse exacte. A l'issue de l'activité de lecture-spectature *2 sur les 8 sont capables d'identifier un élément dans les supports filmiques qui renvoient à la transposition de la versification.*

- La question 5 visait **l'interprétation de la moralité** d'autant plus difficile à construire dans cette fable qu'elle est implicite. Il semble que la leçon de la fable avait été bien comprise dès l'activité de lecture du texte pour 7 élèves sur les 19. Au terme de l'activité de lecture-spectature *1 des 12 élèves restants témoigne d'une meilleure compréhension de la moralité.*
- La sixième question favorisait de manière individualisée le questionnement des élèves en leur suggérant d'interroger un élément non pris en compte par le questionnaire : *in fine 3 élèves ont avancé des caractéristiques des supports filmiques (le narrateur fait âne, la fourmi claquant la porte de sa maison).*

***En conclusion pour cette fable 12 élèves sur les 19<sup>12</sup> ont témoigné d'une évolution de leur compréhension à au moins une reprise à l'issue de l'activité de lecture-spectature.***

#### ***4.2.. Par rapport aux questionnaires sur la deuxième fable " le Corbeau et le Renard"***

Le questionnaire d'appréciation indique que sur 17 élèves indiquant avoir préalablement des difficultés de compréhension de la fable, 10 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 7 d'entre eux. Sur les 7 élèves n'estimant pas avoir amélioré leur compréhension, seul 1 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 ce sont « le texte et les paroles ». Par ailleurs sur les deux élèves n'ayant pas renseigné 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 19 élèves ayant pris part au projet, l'activité de lecture-spectature sur cette fable a permis à 10 d'entre eux d'améliorer leur compréhension ; à l'inverse 2 élèves<sup>13</sup> n'ont montré aucune évolution de leur compréhension, 1 en grande difficulté et 1 ayant déjà une bonne compréhension de la fable dès l'ouverture de la séquence.***

#### ***4.3. 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 16 élèves et que pour la fable « Le Corbeau et le Renard » 15 modifications l'ont été par 10 élèves donc un nombre de modifications moindre.

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

<sup>13</sup> Il s'agit des élèves 3 et 17.

#### **4.4. 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>14</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>15</sup>. La Fontaine nous narre dans la fable la quête de nourriture infructueuse de la Cigale auprès de la Fourmi sans s'attarder à 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. Ce qu'a bien perçu 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 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 de froid vu 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 lafontainiens.

Second exemple : A la suite de la projection du spectacle filmé de Robert Wilson les élèves échangeaient sur le personnage de la Fourmi<sup>16</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 houla houla houla. 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

---

<sup>14</sup> Cf annexe 10

<sup>15</sup> Cf annexe 11

<sup>16</sup> Cf annexe 10

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 au travers d'une posture de lect-spect'acteur des savoirs pour l'ensemble des élèves de la classe.*

## 5. ANALYSE ET DISCUSSION DES RESULTATS

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.

A partir de l'analyse des données plusieurs 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 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 langagières?
- De ce fait une interrogation se pose quant au choix du **corpus**. Peut-on penser au vu des résultats obtenus que, si l'on avait adjoint une troisième fable, "la Grenouille qui se veut 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.

## 6. CONCLUSION

L'articulation multilecture, activité de lecture-spectature, interactions langagières au sein de la classe instituée communauté discursive disciplinaire scalaire ont joué un rôle favorable dans la construction de la compréhension de fables par les élèves. Ainsi des textes littéraires patrimoniaux complexes ont pu être abordés, discutés et une culture commune partagée se constituer pour tous.

## 6. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

### 1. Ressources imprimées

- Bayard, P. (2007). *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus?*, les Editions de Minuit.
- Bernié, J-P, Jaubert, M et Rebière, M. (2003) L'hypothèse communauté discursive. *Les cahiers Théodile*, Université Charles de Gaulle, Lille 3, (4), 51-80.
- Bertucci, M.-M.et Chemblette,E. (2009). La médiaculture : une place à prendre dans l'enseignement du français ?. *Le Français aujourd'hui*, (165), 27-37.
- Camenish, A. (2007). « Rousseau La Fontaine et les Petits Elèves : comprendre, interpréter, évaluer des textes littéraires », dans Jean-Louis Dufays *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation*. UCL, 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 recherche sen éducation? In L. Paquay, M. Crahay et J-M De Ketele, *L'analyse qualitative en éducation* (p. 219-249). Bruxelles.

Lacelle, N. (2009). *Modèle de lecture-spectature, à intention didactique, de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique*. Université du Québec à Montréal, département des Sciences de l'Éducation.

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*. 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, 2011.

Louichon, B. (2012). Définir la littérature patrimoniale. Les Fables de La Fontaine. Du recueil au site. In G. Komur-Thilloz et A. Reach-Ngô, *L'Écrit à l'épreuve des médias du Moyen-Âge à l'ère électronique*. 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*, Champion.

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

Reuter, Y. « 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*. Bruxelles, De Boeck, 211-234.

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

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*, Cergy-Pontoise, Encrage Université, 53-71.

## **2. 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.

Site web <http://jedessine.com/> Les Fables de La Fontaine en vidéo.



## 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 déplaie.  
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 évol	1	1	2	2	2	2 avec évol	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 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 code 0 : absence de réponse et code vs : modification après interactions langagières

Q 1 : 1 Cigale justifiée, 2 Fourmi justifiée, 3 Cigale justification fausse, 4 Fourmi justification fausse, 5 Cigale non justifiée, 6 Fourmi non justifiée

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

Q 3 : 1 réponse pertinente, 2 réponse non pertinente

Q 4 : 1 réponse pertinente, 2 réponse non pertinente

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

Q6 : 1: Q + R justes, 2 : Q + pas de réponse, 3 : pas de question bien posée mais réponse juste, 4 : question juste avec réponse fausse

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

Mêmes codes que pour le questionnaire 1 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 sur ce qui n'avait pas été éventuellement compris

Q 3 : identification du ou des supports aidant à la compréhension et explicitation du choix

Q 4 : identification 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)	1 ("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 (réver)	1 (voix)	1	1 fin spect	2	1	1 (gestes)	1 (ailes)
8	1	1	1 -	IDEM	IDEM	3 (texte)	2 / C	IDEM	vs 1 (danse) (réver)	vs 1 (réver)	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 (fable 2)**

### **QUESTIONNAIRE 1**

0 absence de réponse

Q 1 : 1 rép pert, 2 rép et non pertinent

Q2 : idem

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

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

Q5 : 1 entouré et justifié, 2 entouré et non justifié, 3 entouré et justification vague, 4 entouré et justification fausse, 1' autre justification que pour la Q 4

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

0 absence de réponse

Q1 : 1 rép pert, 2 rép non pertinente, 3 rép en partie pertinente

Q2 : 1 rép pert pour 2 animaux, 2 rép pert pour 1 animal, 3 aucune rép pert

Q3 : 1 Renard justifié, 2 Corbeau justifié, 3 Renard justification fausse, 4 Corbeau justification fausse, 5 renard non justifié, 6 Corbeau non justifié, 7 aucun des deux justifié

Q4 : 1 rép pert, 2 rép non pert

Q5 : 1 rép juste et justifiée, 2 rép juste non justifiée juste, 3 rép fausse mais justification pertinente, 4 rép fausse et justif fausse VS 1 : rép juste après modif

Q6 : 1: Q + R justes, 2 : Q + pas de rép, 3 : pas de question bien posée mais rép juste

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

0 ; absence de réponse pour toutes les questions

Q1 : 1 Renard justifié, 2 Corbeau justifié, 3 Renard justification fausse, 4 Corbeau justification fausse, 5 Renard non justifié, 6 Corbeau non justifié, 7 aucun des deux justifié

Q2 : 1 Rép juste et justifiée, 2 rép juste non justifiée juste, 3 rép fausse mais justification pertinente, 4 rép fausse et justif fausse, vs 1 : réponse juste après modif, 1- justif par rapport à l'anecdote de la fable (texte fable)

Q3 : 1 rép pert, 2 rép non pert, 3 rép en partie pertinente

Q4 : 1 rép pert pour 2 animaux, 2 rép pert pour 1 animal, 3 aucune rép pert

Q5 : 1 rép pert, 2 rép non pert

Q6 : 1 : Q + R justes, 2 : Q + pas de rép, 3 : pas de question bien posée mais rép juste, 4 Q bien posée avec rép fausse, 1 non V : rép juste mais indice non visuel

vs indique rép modifiée après interactions

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

Critères observables	<i>"La Cigale et la Fourmi"</i>		<i>"Le Corbeau et le Renard"</i>	
	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4
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 au niveau des 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.

**Construction du personnage de la Fourmi<sup>17</sup>**

1. **E<sup>18</sup> Sacha : moi j'ai entendu boulot boulot boulot**
2. E brouhaha : moi aussi / on l'a dit
3. E brouhaha : non on l'a pas dit
4. M : stop qu'est-ce que tu as dit?
5. **E : houla houla houla**
6. M : et toi tu entends?
7. **E Sacha + élèves : boulot boulot boulot**
8. M : boulot boulot boulot
9. M : fermez les yeux, hein
10. M : Vas- y, fais le tien, toi
11. E : Houla houla
12. M : ah non mais plusieurs fois
13. Les deux élèves chacun leur tour : houla houla houla / boulot boulot boulot
14. Elèves : mmm
15. M : alors
16. M : Yohan, tu as dit quelque chose
17. E Yohan : je trouve que c'est plutôt Sacha parce que, fin, je me rappelle de ce qu'elle disait que faire la fourmi et
18. M : et ça fait plutôt ce son là
19. E Yohan : oui
20. 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, Laura
21. E Laura : mais peut-être que je suis d'accord avec Sacha 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**
22. M : on va dire et on va dire que c'est du boulot. *Qu'est-ce que vous en pensez alors?*
23. 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 houla houla houla.**
24. 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 houla houla houla est ce qu'elle le dit dès le début est ce qu'elle dit tout le temps la même chose*
25. M : toi tu dis quand on vient frapper chez toi toi tu fais houla houla houla qu'est ce qu'on peut répondre à Esma non mais on fait le parallèle avec la fourmi on est d'accord euh oui

<sup>17</sup> Nous indiquons en gras les échanges discursifs particulièrement intéressants au regard des constructions de savoirs en cours d'élaboration, en italiques les questionnements.

<sup>18</sup> « E » : élève ; « M » : maîtresse

26. E : je suis pas d'accord avec toi Esma parce que la fourmi elle dit boulot boulot parce que elle va pas croire pour de vrai qu'elle porte des aliments veut dire dans la scène oui dans la scène qu'elle travaille
27. M : là tu rejoins un petit peu ce que disait Laura oui
28. E : là on vient pas toquer toquer chez elle
29. M : *elle a dit boulot boulot boulohoula houla houla houla seulement quand on vient toquer chez elle c'est une question que je te pose*
30. E Esma : ben non
31. M : donc
32. E Esma : **seulement quand la cigale elle faisait elle faisait du bruit (gestes) elle faisait houla houla houla elle était un peu énervée**
33. 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 houla houla houla ou boulot boulot boulot*
34. E Maeva : 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
35. M : Tu penses qu'elle est en train de ramasser ramasser quoi
36. E Maeva : ses provisions
37. M : ramasser ses provisions / Christian non la même chose / Kenza
38. E Kenza : 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 houla houla 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**
39. 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
40. E : si elle dit toujours
41. **M : donc elle dit la même chose tout le temps**
42. **E : non parce qu'à la fin elle parle normalement**
43. **M : elle parle normalement**
44. **M : alors pardon est ce qu'elle produit toujours le même son**
45. E : oui oui
46. 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*

47. 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**
48. M : elle revenait travailler

**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** / lève la main
2. E Kenza : **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 meurt* (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>