



**CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES  
EPREUVE DE FRANCAIS**

**ELEMENTS D'AIDE A LA CORRECTION DE L'EXEMPLE DE SUJET N°2**

**Indications générales pour l'évaluation des synthèses**

On attend que dans l'introduction le thème du dossier soit annoncé, que les titres et les auteurs soient fournis.

On attend que le développement soit construit de manière équilibrée, qu'il soit organisé (la synthèse n'est ni une succession de résumés, ni une juxtaposition de citations ; les rapprochements, complémentarités et divergences sont signalés) et que le guidage du lecteur soit assuré (présence de transitions ou de phrases annonces, identification des sources des propos, présence d'articulations logiques, présence possible d'intertitres).

On attend que les idées soient reformulées par des formules synthétiques et englobantes, que le vocabulaire de spécialité soit maîtrisé, que la langue soit correcte.

**Indications générales pour l'évaluation des copies dans leur ensemble**

Il sera tenu compte, à hauteur de 3 points au maximum, de la qualité orthographique de la production des candidats (pas plus de deux erreurs par page). La note globale obtenue par le candidat pourra donc être minorée d'un nombre de points N, avec  $0 < N \leq 3$ , si la qualité orthographique de sa copie est mauvaise.

L'application des recommandations concernant l'orthographe émises par le Conseil supérieur de la langue française ne saurait en aucun cas être tenue pour fautive.



## ELEMENTS DE CORRECTION

### 1. Synthèse

**Sans vous interdire de mentionner les documents A et B pour illustrer votre propos, vous présenterez une synthèse des textes 1 à 4 rendant compte des arguments qui permettent de déterminer quelles démarches pédagogiques favorisent véritablement la compréhension et l'interprétation des textes littéraires.**

#### Structure du corpus :

- convergence entre les textes 1 et 2 qui exposent à titre de repoussoir un certain usage des questionnaires de compréhension.
- complémentarité du texte 3 par rapport aux textes 1 et 2, qui, pour une part, propose une réflexion critique similaire mais qui propose aussi une démarche différente, laquelle a également recours à des questions. Ce n'est donc pas la présence de questions qui est discriminante, mais leur conception et leur utilisation.
- complémentarité entre les textes 3 et 4 qui proposent chacun un dispositif de mobilisation de la parole des élèves (autour d'une question d'investigation pour le texte 3, autour d'un effort pour relier l'information à ce qui précède et à ce qui suit pour le texte 4).
- divergence entre les textes 3 et 4 quant à la place de l'évaluation : le texte 3 souhaite différer voire estomper le rôle du maître ou de la maîtresse dans cette évaluation, le texte 4 attribue clairement au maître, ou à la maîtresse, la charge de corriger les inexactitudes.

Remarque :

Le sujet demande une élaboration assez grande pour organiser une synthèse. On acceptera toutes celles qui permettent la continuité du propos et qui garantissent une certaine objectivité du rédacteur.

**Deux plans différents sont proposés ci-dessous. La première organisation s'intéresse à la démarche pédagogique, la seconde se place du point de vue de l'enseignant ; cette dernière, plus simple sans doute à élaborer, présente toutefois le risque d'induire des jugements de valeur sur les types d'enseignants.**

#### PLAN I

L'ensemble du corpus constitue en repoussoir une démarche traditionnelle au nom d'une réalité de l'acte lexique et au nom d'une efficacité.

#### **1) une démarche traditionnelle fondée sur des questions, qui paraît devoir être repoussée**

- confond évaluation de la compréhension et construction de la compréhension (T1, T3)
- confond compréhension et mémorisation parcellaire (T2)
- impose un parcours de lecture (T2), propose un "raisonnement contrôlé, planifié et séquentiel" (T3, voir les questions 2 et 3 du document B)
- induit un scénario pédagogique où le maître (ou la maîtresse) pourchasse la bonne réponse (T1)
- construit un leurre : le travail du lecteur serait de retrouver un sens immanent (T3), identifier la compréhension du maître ou de la maîtresse ("devine ce qu'il y a dans ma tête" T1), répondre aux questions (T1, T2) ;



## 2) la réalité de la tâche de lire

- le travail interprétatif existe même s'il est refoulé (T2)
- la réception d'un texte est singulière (T3)
- la lecture suppose de relier (T2), de "rattacher ce qui a été lu à ce qui va l'être" (T4), de combler les vides (T2), d'intégrer (T3) (voir la troisième question du document A)
- la compréhension comporte en elle-même le souci de son évaluation (T3)
- la dévolution aux élèves de cette évaluation produit des gestes essentiels à l'éducation cognitive (révision de la compréhension, retour au texte, mobilisation de connaissances antérieures...) (T3, T4) ;

## 3) les exigences pour une réelle éducation cognitive

- un maître ou une maîtresse qui n'accapare pas l'évaluation (T3), la détermination du parcours de lecture (T2)
- la prise en compte de la parole des élèves (T2) pour :
  - l'explicitation des procédures (T3)
  - la collaboration nécessaire, la mise en commun des connaissances et stratégies (T3)
  - le diagnostic des erreurs par le maître (T4), une validation *a posteriori* (T3)
- deux outils pour susciter la parole des élèves
  - une question à laquelle on admet toutes les réponses dans un premier temps (T3, voir la quatrième question du document A)
  - une tâche de rappel et d'anticipation (T4).

On peut opposer une démarche qui confronte le lecteur avec une compréhension déjà-là, dans la tête du maître (ou de la maîtresse), et une autre qui accompagne la lente négociation de la compréhension et de l'interprétation.

## PLAN II

Les questions de compréhension peuvent engendrer une règle du jeu où la compréhension déjà-là du maître ou de la maîtresse va gêner les élèves dans la construction de leur compréhension, mais elles sont inévitables (T1). Leurs cibles et leurs usages ne sont que les symptômes d'une démarche d'enseignement, elles peuvent "ne servir à rien" (T2) comme elles peuvent être un outil d'investigation (T2, T3).

Les documents proposés développent une réflexion critique sur l'usage des questions de compréhension ou proposent une démarche d'enseignement de la compréhension. Ces critiques et ces propositions peuvent s'articuler autour du rôle du maître ou de la maîtresse (autour d'un modèle de construction de la compréhension d'un texte singulier, autour du rôle de la parole des élèves).

### 1) un maître ou une maîtresse dépositaire de la signification du texte : le jeu biaisé du "devine ce qu'il y a dans ma tête" (T1)

**La compréhension se construit dans la confrontation avec la lecture de l'expert**

**L'interaction entre élèves est exclue**

- ce "jeu" est scandé par un maître, ou une maîtresse, qui pourchasse la réponse préconçue (T1)



- ce "jeu" néglige la réalité de la lecture des élèves
  - les questions ne peuvent pas prendre en compte le dire des élèves (T2),
  - les questions imposent un seul parcours de lecture (T2), mettent en œuvre un raisonnement uniquement contrôlé, planifié, séquentiel (T3) Cf. les questions 2 et 3 du document B
- ce "jeu" construit un simulacre d'aide à la compréhension (T2)
  - les questions sont trop littérales, les informations mineures (T1) et sans mises en relation (T2) ne comblent pas les blancs (T2), ne servent à rien (T2)
  - les questions demandent à mettre sa pensée en conformité, non à penser (T3)
  - les questions servent à des fins d'évaluation (T1), à vérifier que l'élève a lu (T2) Cf. question 5 du document B
  - aucune question ne porte sur les manières de lire (T2)
- ce "jeu" dévoie la réalité de l'objectif qu'un acte de lecture peut se donner
  - l'objectif de la séance de lecture serait "répondre à des questions" (T1), voire "apprendre à répondre à des questions" (T2), appliquer de façon rigide un outil préconçu (T4)
  - la modalité de lecture induite est alors une lecture sélective en vue de la construction des réponses aux dites questions (T2)
  - la réponse aux questions accapare l'évaluation de la compréhension (T3).

Au total : c'est la question qui devient objet d'investigation en lieu et place de la lecture du texte (T2).

## **2) un maître ou une maîtresse sur la réserve, qui s'efface derrière des questions qui sont des outils d'investigation (T2) : une démarche de co-construction de la signification du texte (T3)**

**La tâche de comprendre a pour objectif une construction négociée de la signification (T3)**

**Le débat entre élèves a un rôle crucial (T3)**

- cette démarche se fonde sur une définition
  - de la lecture comme rencontre singulière (T3)
  - du texte qui n'est pas univoque (T3)
  - du lecteur qui interprète nécessairement (T2)
- cette démarche vise une éducation cognitive, à "un pas dans leur démarche" (T1)
  - évaluation de sa propre lecture (T3)
  - révision de la lecture produite (T3) et retour au texte (T3) (T4)
  - mise en commun des stratégies et connaissances (T3)
- cette démarche recourt à la forme pédagogique du débat
  - le maître (ou la maîtresse) admet dans un premier temps toutes les réponses (T3) à partir d'une question ouverte (Cf. question 3 du document A) qu'il (elle) met en débat
  - le débat oblige à objectiver sa pensée (T3)
  - et permet une élaboration par coalescence (T3) (T4).

## **3) un maître ou une maîtresse qui régule : une démarche pédagogique alternative**

**La tâche de compréhension consiste à parvenir à la compréhension de l'expert**

**Le maître, ou la maîtresse, joue un rôle décisif dans les débats : il (elle) y joue un rôle de validation (T4)**



- cette démarche vise la construction d'une image globale du texte par rappel et anticipation
  - elle donne une image de l'objectif de la lecture ("qui sans cesse rattache ce qui a été lu à ce qui va l'être" (T4))
  - elle procure un moyen d'accéder aux incompréhensions ou méprises (T4)
  - elle procure un moyen d'aider à la mobilisation des connaissances antérieures (T4)
  - elle procure un moyen d'amener les élèves à explorer des possibles (T4)
- le maître ou la maîtresse garde le dernier mot
  - il (elle) pourchasse incompréhensions et compréhensions approximatives (T4)
  - il (elle) accepte ou refuse des propositions (T4), comme il est habituel dans le cadre scolaire (T3)
  - il (elle) analyse l'origine des erreurs (linguistiques ou par défaut de représentations mentales) (T4)
  - il (elle) amène les élèves à prendre conscience des contradictions, des contraintes du genre... (T4)

Indicateurs de réussite :

- langue morphologiquement, grammaticalement et orthographiquement correcte
- l'identification des sources est assurée, quels que soient les moyens linguistiques qui permettent cette identification
- la hauteur de vue garantit la neutralité du rédacteur
- absence de contresens
- la structure du corpus est comprise

Indicateurs d'excellence :

- qualité de la langue, de la guidance du lecteur
- finesse et pertinence des reformulations
- illustration par des éléments des documents A ou B

## 2. Grammaire

**Relevez les adjectifs qualificatifs du texte, classez-les selon leur fonction syntaxique.**

Adjectif en fonction d'attribut du sujet :	n'était pas <b>grosse</b> (v.3) ne sont pas plus <b>sages</b> (v.11)
Adjectif en fonction d'attribut du C.O.D.	se veut faire aussi <b>grosse</b> (titre)
Adjectif apposé (en position détachée) :	<b>Envieuse</b> (v.4)
Adjectif en fonction d'épithète qualificative :	de <b>belle</b> taille (v.2) la <b>chétive</b> pécure (v.9)
Adjectif en fonction d'épithète déterminative :	les <b>grands</b> seigneurs (v.12) tout <b>petit</b> prince (v.13)

Indicateurs de réussite :

relevé exhaustif  
classement en distinguant : attribut / apposé / épithète

Indicateurs d'excellence :

distinction entre attribut du sujet / attribut du C.O.D.  
distinction entre épithète déterminative et épithète qualificative



## Relevez et commentez les formules qui expriment un comparatif

### **aussi grosse que le bœuf (titre) :**

Le comparatif est ici exprimé de manière canonique, l'adverbe qui marque le degré et le complément du comparatif sont explicités.

### **qui n'était pas grosse comme un œuf (vers 3) :**

L'expression du comparatif est ici très elliptique : l'adverbe qui marquerait le degré n'est pas exprimé. La compréhension doit se fonder sur l'expression du complément du comparatif, introduit par *comme*. C'est un tour archaïque, qui aurait comme équivalent possible dans la langue contemporaine : *qui n'était pas aussi grosse qu'un œuf*.

La négation de ce comparatif d'égalité est une litote qui équivaut à un comparatif d'infériorité : *qui était moins grosse qu'un œuf*.

### **ne sont pas plus sages (v.11) :**

Cette négation d'un comparatif de supériorité fonctionne, par litote, comme un comparatif d'égalité. La formule équivaut à : "qui sont tout aussi fous".

Il est à remarquer que le complément du comparatif n'est pas exprimé.

### **tout bourgeois veut bâtir comme les grands seigneurs (v.12) :**

La formule est ambiguë. On peut y comprendre un équivalent de *tout bourgeois veut bâtir autant que les grands seigneurs* ou bien *veut bâtir (des bâtiments) aussi spacieux, nombreux, somptueux que les grands seigneurs*. On peut tout aussi bien y comprendre *Tout bourgeois veut bâtir comme les grands seigneurs veulent bâtir*. Dans le premier cas, ce sont des grandeurs qui sont comparées, il s'agit d'une formule qui exprime un comparatif d'égalité ; dans le second cas, c'est une pratique (faire construire) ou une posture (être un bâtisseur) qui sont comparées, il ne s'agit alors que d'une comparaison.

Indicateur de réussite :

identification du comparatif du titre et celui du vers 3

Indicateurs d'excellence :

identification de l'absence de complément au comparatif du vers 11

analyse du comparatif du vers 3

analyse de l'ambiguïté du vers 12

## 3. Question complémentaire

### 1) Sur quelles difficultés de compréhension les questionnaires des documents A et B attirent-ils l'attention ?

Les questions posées renvoient à des difficultés de compréhension identifiables. Certaines concernent la saisie de l'histoire, d'autres la morale, d'autres la relation entre histoire et morale.



	<i>Comme un livre</i> (document A)	<i>L'Île aux mots</i> (document B)
Identifier les personnages de l'histoire	<i>1 – Quels sont les "personnages" de cette fable ?</i>	
Comprendre la logique du personnage de la grenouille	<i>2 - Que veut la grenouille ? Que lui arrive-t-il ?</i>	<i>1 – Pourquoi la grenouille veut-elle grossir ? Que lui arrive-t-il ?</i>
Comprendre le dialogue		<i>2 – Quels personnages parlent des vers 6 à 9 ? Retrouve ce que chacun dit. 3 – À quoi sert ce dialogue ?</i>
Comprendre la relation entre histoire et morale	<i>3 – Pourquoi les quatre derniers vers sont-ils imprimés en caractères différents ?</i>	<i>4 a – À qui La Fontaine compare-t-il la grenouille ?</i>
Comprendre l'enjeu pragmatique de cette fable	<i>4 – Explique la morale de cette fable avec tes mots.</i>	<i>4 b – Es-tu d'accord avec ce que pense le poète ?</i>
Comprendre la généralisation opérée dans la morale	<i>1 – Quels sont les "personnages" de cette fable ?</i>	<i>5 – Un des vers de la fable résume la "morale" de l'histoire de la grenouille. Quel est ce vers ?</i>

#### Identifier les personnages de l'histoire :

Une difficulté tient à l'apostrophe *ma sœur* dans la bouche de la grenouille. Faut-il comprendre que la grenouille s'adresse à une congénère ? Faut-il comprendre que la grenouille, dans son aveuglement, prend le bœuf pour un animal comparable au point de pouvoir nier ainsi la différence de nature qu'il y a entre une grenouille et une vache ? La tradition opte pour cette seconde leçon, mais le texte n'y contraint pas, il se prête aux deux interprétations

#### Comprendre la logique du personnage de la grenouille :

La difficulté tient au fait que le mobile de la grenouille n'est pas totalement explicite, qu'il faut le déduire des mots *belle* (v.1) et *envieuse* (v.4). Or le sens classique du mot *envie* (sens de *jalousie haineuse*) et de l'adjectif dérivé s'est de nos jours affaibli. Le mot *envie* dans la locution courante *j'ai envie de...* désigne maintenant un désir passager, et l'adjectif s'applique le plus souvent à une humeur enfantine. De plus ces mots ne sont pas à des places syntaxiques qui nécessiteraient l'attention.

L'aveuglement de la grenouille n'est pas davantage explicité. Elle confond l'importance enviable mais inaccessible par nature (l'importance de la grenouille et celle du bœuf sont hors de proportion), avec la taille qui en est la manifestation extérieure et dont une mesure mathématique pourrait permettre à la rigueur une comparaison proportionnelle. La disproportion est signifiée par la comparaison – à la rime – avec un œuf, l'opération de mesure par le verbe abstrait *égaler*.



### Comprendre le dialogue :

La difficulté de ce dialogue tient à la quasi absence de verbes introducteurs de parole. On ne trouve, et au détour d'une phrase longue, que *disant* (v. 6) pour six prises de parole. L'identification des locuteurs doit alors s'opérer par la prise en compte du tour de parole, opération coûteuse. Or la rareté et l'archaïsme du vocabulaire utilisé dans ce dialogue ne laissent pas une grande disponibilité cognitive pour cela.

### Comprendre la relation entre histoire et morale :

La difficulté tient à l'expression linguistique peu simple de la comparaison au vers 11 (*qui ne sont pas plus sages*). Or les points de comparaison (la disproportion, l'aveuglement et la propension à la jalousie qui sont cause de cette démesure) ne sont pas faciles à saisir. D'abord, l'emploi absolu de *bâtir* (au sens de *faire construire*) n'est pas familier des élèves. Ensuite, la logique de la grenouille n'est pas simple à saisir (voir ci-dessus). Enfin, une autre difficulté tient aux connaissances historiques des élèves. Ainsi, le mot *bourgeois* désigne de nos jours quelqu'un de puissant dans notre hiérarchie sociale contemporaine, et non plus quelqu'un de dominé ; les *ambassadeurs* sont de nos jours ceux d'un État et non ceux d'un prince... et la formule *avoir des ambassadeurs* est devenu étonnante.

### Comprendre l'enjeu pragmatique de cette fable :

Le défaut pointé (l'envie) n'est pas clairement thématiqué, il doit être inféré de la comparaison. La condamnation de ce défaut est à inférer de la litote : *pas plus sages*. Une autre difficulté tient à la distance culturelle entre les élèves d'aujourd'hui et un monde social qui est, pour beaucoup, très éloigné d'eux : les *bourgeois*, les *princes* et les *marquis* sont tout aussi lointains de leur monde que les *grands seigneurs*. Comprendre cette morale leur impose d'opérer une comparaison supplémentaire avec des types plus proches : un voisin qui singerait une personnalité du spectacle, un employé qui se comporterait comme un patron, un pauvre qui s'endetterait exagérément pour accéder au confort d'un "nanti"... C'est la perception de la parabole qui peut lever cette difficulté et élucider les archaïsmes de langue.

### Comprendre la généralisation opérée dans la morale :

La difficulté est de comprendre que les *bourgeois*, *prince* et *marquis* développent l'expression *plein de gens*. L'autre aspect de la difficulté est de comprendre que les *grands seigneurs* sont comparés au bœuf, qu'ils sont l'étalon pour ces *gens* qui veulent se donner de l'importance. Enfin, l'usage de *tout* au sens de *chaque* n'est pas de la langue familière des élèves.

#### Indicateurs de réussite :

identification des difficultés dues :

- à la rareté des verbes introducteurs de dialogue
- à l'archaïsme de la langue
- aux connaissances historiques
- à la relation entre histoire et morale

#### Indicateurs d'excellence :

- identification de la difficulté de "*ma sœur*"
- analyse d' "*envieuse*", de "*égaler*"
- analyse de la difficulté linguistique de "*pas plus sages*"





## 2) Lequel des deux questionnaires permet-il le plus aisément de lancer un débat interprétatif ? Lequel permet-il le mieux d'expliciter les processus de compréhension ?

Quand les difficultés relèvent des processus d'intégration, régulièrement les questions du document A demandent d'élaborer les moyens d'y répondre, tandis que celles du document B segmentent le travail.

### Autour de la logique d'action de la grenouille :

- Le document B, dans la question (1) opère la distinction entre le plan d'action de la grenouille et le but poursuivi ; en effet, elle précise le plan (*grossir*) et signale d'emblée que ce qu'il faut instaurer, c'est le but poursuivi, c'est la signification du verbe *égaler*.
- Le document A, dans sa seconde question, laisse à l'élève le soin d'articuler plan d'action et but poursuivi.

### Autour de la relation entre histoire et morale :

- Le document B, au début de la question 4, explicite le procédé de comparaison, il demande seulement à en identifier les termes (comparaison entre *grenouille* et *bourgeois, prince* et *marquis*). Sans doute le concepteur suppose-t-il que l'élève identifiera symétriquement, et sans alerte spécifique, la comparaison qui organise l'autre terme de la relation (entre *bœuf* et *grands seigneurs*).
- Le document A, dans sa troisième question, qu'on peut mettre en regard, laisse aux élèves le soin d'articuler processus de haut niveau (élaboration d'une image globale satisfaisante) et processus de bas niveau (identifier la rupture de typographie).

Quand les difficultés de compréhension sont des difficultés d'élaboration, le document B ne segmente plus la procédure, mais s'intéresse à la compréhension construite.

Le document A, quant à lui, interroge l'élève pour l'amener à une élaboration de sa compréhension, ses questions suscitent imagerie mentale et reformulation.

### Autour de la généralisation opérée dans la morale :

- La question 5 du document B fonctionne comme une vérification : si l'élève a bien compris l'enjeu pragmatique, alors il doit être en état de désigner comme indice à l'appui de sa compréhension la formule générale *plein de gens* et la formule disqualifiante *pas plus sages*. La première question du document A demande à interpréter les guillemets qui encadrent le mot de "personnages". Ces guillemets signalent que l'usage de ce mot est problématique. Et ce problème peut tenir à l'anthropomorphisation d'animaux – mais les enfants sont depuis longtemps habitués à des personnages qui sont des animaux anthropomorphisés -, ou à l'usage d'une même désignation générique pour des personnages de statuts très différents : les personnages de l'histoire d'une part, les types qui apparaissent dans la morale d'autre part. On peut penser que le concepteur de la question manifestait par le recours aux guillemets cette transgression de l'opposition entre histoire et morale.



### Autour de l'enjeu pragmatique du texte :

- La seconde partie de la question 4 du document B suppose que l'élève ait déjà procédé à une élaboration (la comparaison supplémentaire évoquée ci-dessus, avec des types proches), qu'il ait stabilisé l'intention de l'auteur et qu'il ait su s'en distancier pour y adhérer ou la contester – encore que cette dernière possibilité soit peu vraisemblable. La quatrième question du document A demande seulement une reformulation. De la confrontation entre les diverses reformulations peut découler un retour sur les processus d'élaboration : cette question lance une réflexion collective qui devra d'abord construire le problème de compréhension et identifier ensuite les moyens de le résoudre.

Les questions spécifiques du document B qui visent le traitement du dialogue relèvent de la même démarche. Le document B, dans sa question 2, prescrit un traitement qu'un élève de CM1 devrait réussir avec un peu d'attention. Cette tâche semble être un préalable à la question suivante. Mais la question 3, qui demande de saisir la fonctionnalité du dialogue, est énigmatique : s'agit-il de faire sentir comment le recours au dialogue permet de constituer une scène, que cette scène enrôle le lecteur qui se trouve ainsi en position de témoin, qu'elle a donc un rôle dans la stratégie argumentative de la fable ? Un jugement esthétique de cette sorte est hors de la portée de la plupart des élèves de CM1. Mais peut-être l'usage du dialogue est-il traité antérieurement dans le manuel. Cette question 3 viserait alors à vérifier la compétence à réinvestir un savoir déjà construit.

En conclusion, le questionnaire du document A attire l'attention des élèves sur des difficultés de compréhension mais il leur laisse le soin de clarifier le problème qu'elles posent et de construire les moyens d'une résolution. Cette clarification et cette résolution nécessitent probablement un effort collectif. Ses questions peuvent chacune ouvrir un débat interprétatif. Le concepteur du questionnaire du document B a construit des moyens de résolution, il explicite les opérations adéquates puis il vérifie la compréhension élaborée qui devrait en découler.

Indicateurs de réussite :

- le questionnaire B propose un raisonnement séquentiel (ordre des questions 2 et 3), il confronte la signification construite par les élèves à une signification officielle (cf. questions 4 et 5)
- le questionnaire A suppose une élaboration de la compréhension

Indicateurs d'excellence :

- degré de précision dans l'analyse

### **3) Les autres aides à la compréhension sont-elles complémentaires des questionnaires ?**

Les autres aides à la compréhension sont l'illustration, les notes de vocabulaire et la présentation du texte. Un contraste apparaît là encore entre les deux documents : le document B met à disposition des élèves des aides qui sont comme des documents dont ils devraient s'emparer, le document A vise nettement une simplification des données...



Les notes de vocabulaire du document A fournissent ainsi une substitution de mot pour *pécore*, alors que le document B donne une définition qui reste à appliquer. On remarque aussi que la note du document A pour *pages* associe le roi aux seigneurs du texte, et prévient ainsi le risque de contresens dans la saisie des relations entre *prince* ou *marquis* et *seigneurs*. Dans la même logique de facilitation, le document A se permet une infidélité à la lettre du texte de La Fontaine pour remettre à la norme contemporaine l'ordre des mots du titre. Il introduit aussi des caractères italiques ; cette rupture dans la typographie souligne de manière redondante l'opposition entre l'énonciation de l'histoire et celle de la morale.

L'illustration du document A propose seulement que le dialogue se déroule entre le bœuf et la grenouille. Celle du document B présente une véritable interprétation. Les deux animaux sont chimériques : le bœuf reçoit une tête et un avant-train de grenouille et la grenouille ceux d'un bœuf. Cette inversion attribue un enjeu identitaire au projet de la grenouille : c'est l'identité du bœuf qui est visée, et non pas seulement sa taille, qui n'en est que le signe extérieur. Le commentaire de cette image pourrait ainsi ouvrir un débat interprétatif pour reconstituer la lecture que son auteur a faite de la fable.

En conclusion, les aides à la compréhension dans les deux manuels suscitent un travail des élèves dans une proportion inverse de leurs questionnaires. En effet, le questionnaire du document A laisse une grande place à l'initiative des élèves, mais les autres aides à la compréhension sont à saisir d'entrée. Inversement, le questionnaire du document B, qui segmente la tâche de compréhension confronte l'élève à des documents sans faciliter leur interprétation. Mais on peut sans doute voir dans le document B une seule et même logique : non pas accompagner l'élève dans sa propre compréhension de la fable, mais le confronter à la lecture achevée d'un expert, celle du maître ou celle de l'auteur de l'illustration.

Indicateurs de réussite :

- analyse de l'illustration du document B
- mention de la réécriture du titre original

Indicateurs d'excellence :

- analyse de l'écart dans les notes de vocabulaire
- énoncé de logiques qui unifient questionnaires et autres aides à la compréhension pour les deux documents