



HAL
open science

Dans quelle mesure l'écriture peut aider l'élève à construire sa lecture littéraire ?

Maxime Platteeuw

► **To cite this version:**

Maxime Platteeuw. Dans quelle mesure l'écriture peut aider l'élève à construire sa lecture littéraire ?. Education. 2012. dumas-00760184

HAL Id: dumas-00760184

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00760184>

Submitted on 3 Dec 2012

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

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

MASTER 2 SMEEF
Spécialité « PROFESSORAT DES
écoles »
Année 2011/2012
Semestre 4

Initiation à la recherche

Mémoire

PLATTEEUW Maxime
Université d'Artois - IUFM Douai
Master 2 SMEEF, Groupe B

Intitulé du séminaire de recherche : Français littérature

Intitulé du sujet de mémoire :

Dans quelle mesure l'écriture peut aider l'élève à construire sa lecture littéraire ?

Nom et prénom du directeur de mémoire : M^{me} De Peretti Isabelle.

Direction
365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
Site web : www.lille.iufm.fr

Institut **U**niversitaire de **F**ormation des **M**aitres
Ecole interne de l'Université d'Artois

REMERCIEMENTS

Avant de vous présenter ma recherche, j'aimerais présenter mes remerciements à plusieurs personnes.

Tout d'abord, je remercie Madame I. De Peretti, pour les entretiens, les échanges par mail, les conseils et le soutien apportés durant toute cette année qui m'ont permis de mener à bien ce travail.

De plus, je tiens à remercier Mademoiselle Laura P., mon amie admissible, qui a eu la gentillesse de mettre en place dans sa classe les dispositifs nécessaires à la réalisation de ce mémoire.

Enfin, je remercie l'école qui a accueilli mon amie en stage et qui a eu la gentillesse de me permettre de faire des entretiens auprès de ses élèves, ainsi que d'avoir accepté que mon amie mette en place les dispositifs pédagogiques dont je viens de parler.

Sommaire

INTRODUCTION	1
I) APPORTS THEORIQUES.....	3
A) EXPLICITATION DE LA PROBLEMATIQUE ET DE SES TERMES	3
1) Lecture et lecture littéraire	3
1.1) Définitions.....	3
1.2) Qu'en disent les instructions officielles ?	6
2) L'écriture.....	7
2.1) Définition	7
2.2) Qu'en disent les instructions officielles ?	8
B) HYPOTHESES.....	10
C) ETAT ACTUEL DES CONNAISSANCES	11
1) Le lien lecture-écriture dans les classes	11
2) Les fonctions de l'écriture : pourquoi écrit-on en classe ?.....	12
3) La place de l'écriture dans ma recherche	14
II) PRESENTATION DE LA RECHERCHE.....	15
A) CADRE DE L'ETUDE	15
B) DISPOSITIFS ET RECUEILS DES DONNEES.....	15
1) Premier dispositif	15
1.1) Analyse du support.....	17
2) Deuxième dispositif	18
2.1) Analyse du support.....	19
III) TRAITEMENT DES DONNEES	20
A) TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNES	20
1) Premier dispositif : <i>Yakouba</i>	20
1.1) Les entretiens.....	20
1.2) Le travail demandé aux élèves	21

2) Deuxième dispositif : <i>Zappe la guerre</i>	23
2.1) Premier écrit	23
2.2) Deuxième écrit	24
2.3) Troisième écrit.....	25
2.4) Quatrième écrit.....	26
B) RETOUR SUR LES HYPOTHESES.....	28
1) Première hypothèse	28
2) Deuxième hypothèse	30
3) Troisième hypothèse	31
IV) ANALYSE REFLEXVIE	32
A) CE QUI A FONCTIONNE	32
B) CE QUI N’A PAS FONCTIONNE	32
C) REMEDIATIONS POSSIBLES	33
CONCLUSION	34
BIBLIOGRAPHIE	35
ANNEXE.....	37

INTRODUCTION

Les toutes premières origines de mon projet de mémoire viennent d'un de mes cours de troisième année de licence de sciences de l'éducation, pendant lequel le professeur nous avait parlé d'un livre de J. Fijalkow¹ dans lequel ce dernier relatait que près de 15% des élèves de sixième étaient en difficulté de lecture et que seulement deux tiers des élèves étaient de bons lecteurs.

Depuis ce jour, j'ai toujours eu en tête qu'une partie des élèves quittant l'école élémentaire ne savait pas bien lire. Or, cette compétence est un enjeu fondamental de l'école. C'est pour cette raison que j'ai décidé d'axer mon travail sur la lecture. Au fur et à mesure, j'ai affiné cet axe de recherche à la lecture littéraire car je voulais travailler plus précisément sur la compréhension de textes et non sur le simple décodage des mots.

Cependant pour améliorer cette compétence, il fallait que je trouve l'outil qui pouvait permettre cela. C'est également grâce à ma dernière année de licence que l'idée de l'écriture comme outil d'apprentissage de la lecture m'est venue. En effet, lors de cette année, j'ai pu bénéficier d'un enseignement de didactique de la lecture d'une part et d'un autre sur la didactique de l'écriture. Au cours de ces enseignements, nous avons surtout étudié la lecture et l'écriture de façon distincte, n'abordant que très peu le lien qui pouvait exister entre les deux. De plus, lorsque cela a été le cas, nous avons seulement vu ce que la lecture pouvait apporter aux compétences en jeu dans l'acte d'écrire. Ce travail de mémoire a donc été l'occasion de voir ce lien dans l'autre sens, à savoir, ce que l'écriture peut apporter aux compétences relatives à la lecture, littéraire plus précisément.

De plus, la lecture est un apprentissage fondamental de l'école primaire. En vue de ma future pratique de professeur des écoles, je me demande donc comment il est possible de mener les élèves à cette difficile acquisition qu'est la lecture et plus particulièrement à améliorer leur pratique de lecture littéraire.

De ce fait, la problématique de mon mémoire s'énonce comme tel :

Dans quelle mesure l'écriture peut-elle aider l'élève à construire sa lecture littéraire ?

Pour traiter cette question, je ferai tout d'abord un point théorique sur la question en définissant les termes de ma problématique, en exposant mes hypothèses de recherche et en faisant l'état des lieux des connaissances sur le sujet. Dans un second temps, j'explicitai

¹ FIJALKOW J., *Mauvais lecteurs, pourquoi ?*, Paris : PUF, 1986.

le cadre de ma recherche ainsi que les dispositifs mis en place pour tester mes hypothèses. Ensuite, je vous présenterai mes données recueillies et les analyserai pour tenter d'apporter des éléments de réponse à chacune de mes hypothèses. Enfin, ma dernière partie sera consacrée à un retour réflexif sur ce travail, dans le but d'en faire la critique et de l'améliorer.

I) APPORTS THEORIQUES

A) EXPLICITATION DE LA PROBLEMATIQUE ET DE SES TERMES

Pour ce travail, j'ai donc choisi de travailler sur le lien entre la lecture et l'écriture. Plus précisément, je vais travailler sur ce que l'écriture (le fait d'écrire) peut apporter aux compétences en jeu dans la lecture des textes littéraires. Dans ce cas, je cherche donc à savoir comment le fait d'écrire va pouvoir aider l'élève à améliorer sa « lecture littéraire ». L'écriture est donc, ici, mise au service de la lecture littéraire.

Ma problématique s'énonce donc comme suit :

« Dans quelle mesure l'écriture peut aider l'élève à construire sa lecture littéraire ? ».

Le lire et l'écrire sont les compétences fondamentales que se doit d'enseigner l'école. On retrouve ces compétences au centre de toutes les disciplines (histoire, mathématiques, français, etc.), ce qui en fait des compétences transversales.

Ces deux apprentissages sont également indissociables et en constante interaction. D'ailleurs, dans les programmes de 2008, ils ne sont pas différenciés, ne sont pas scindés en deux catégories, mais sont rassemblés dans la même partie (même paragraphe). En effet, dans le bulletin officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008, les apprentissages concernant le français sont divisés en plusieurs sous-parties, dont une nommée « lecture-écriture ».

1) Lecture et lecture littéraire

1.1) Définitions

Selon G. Chauveau², « lire, c'est traiter et comprendre un énoncé, un message verbal mis par écrit ». La lecture requiert des compétences dans deux domaines d'habiletés : la reconnaissance des mots (déchiffrage) et la compréhension. De plus, au sein de ces deux domaines, les savoir-faire sont multiples. En effet, pour avoir accès à la reconnaissance des mots, l'élève va devoir comprendre le principe de la combinatoire (prendre conscience qu'il

² CHAUVEAU G., *Comment l'enfant devient lecteur : pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*, Retz, 2002.

faut combiner les différentes lettres pour faire une syllabe) et les relations graphophonologiques (une lettre ou un groupe de lettres code un son).

Concernant l'accès au sens, l'élève doit mobiliser des connaissances (d'ordre lexicales, syntaxiques, etc.) pour comprendre que le sens de la phrase ne se résume pas à la simple juxtaposition de mots mais qu'il faut dépasser cela pour cerner la globalité de la phrase. Qui plus est, comprendre la phrase, ce n'est pas seulement relever les personnages, les lieux ou les actions. C'est plus complexe que cela car l'enfant va devoir tisser des liens entre différentes parties du texte, faire des inférences ou même faire appel à ses propres connaissances pour comprendre finement le texte.

La lecture littéraire a quand à elle une place bien particulière. En effet, c'est un ensemble de pratiques dont les enjeux engagent une vision du sujet lecteur. Cette lecture dépasse le simple déchiffrage et va aller plus loin que la compréhension.

On peut la définir suivant cinq critères énoncés par A. Rouxel³.

- La lecture littéraire va engager de la part du lecteur une « *démarche interprétative* »⁴. Celle-ci sera possible grâce à la mobilisation de la culture et d'une activité cognitive car c'est au lecteur de reconstruire le texte.
- La lecture littéraire est sensible à la forme et au fonctionnement du texte.
- La lecture littéraire se fait à un régime lent, car elle nécessite des pauses, des relectures et des échanges si le lecteur veut cerner la pluralité du texte et se l'approprier.
- La lecture littéraire nécessite un rapport distancié au texte.
- La lecture littéraire est caractérisée par la notion de « *plaisir esthétique* »⁵.

Le texte littéraire :

De plus, on ne peut définir la lecture littéraire sans faire référence au texte littéraire. D'après A. Rouxel toujours, un texte littéraire est caractérisé par trois composantes. D'une part, il jouit d'une énonciation spécifique. D'autre part, chaque texte crée son propre référent, ce qui lui permettrait d'agir sur le lecteur. Enfin, les textes littéraires s'inscrivent dans le champ de la littérature plus globalement en tissant « *des liens d'intertextualité* »⁶, un texte s'appuyant, faisant toujours référence à un autre.

³ ROUXEL A., Qu'entend-on par lecture littéraire ?, *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements* (dir. Tauveron), Les actes de la DESCO, 12-22, 2002.

⁴ Ibid., p.18.

⁵ Ibid., p.20.

⁶ Ibid., p.18.

C. Tauveron précise à ce sujet qu'un texte « *construit délibérément des zones d'incompréhension ou de compréhension plurielle* »⁷. D'après elle, il est donc nécessaire de proposer aux élèves des textes « résistants » qu'elle scinde en deux catégories, « *les textes « réticents » qui posent des problèmes de compréhension délibérés et les textes « proliférants », qui, parce qu'ils sont localement ou globalement polysémiques, posent des problèmes d'interprétation* »⁸. Les textes « réticents » se caractérisent donc par des lacunes volontaires de l'auteur qui amènent le lecteur à les combler, grâce au contexte, à ses connaissances et son expérience. Quant au texte « proliférant », il se caractérise par sa polysémie et met donc en exergue la possibilité d'interprétations différentes.

Pour conclure sur le texte littéraire, C. Tauveron citant J.-L. Dufays dit qu'il s'agit « *d'un ensemble d'indéterminations, d'ouvertures de sens que seule une collaboration active du lecteur peut transformer en un système ordonné de significations* »⁹.

Le lecteur :

A la lumière de cet éclaircissement, il convient maintenant d'aborder la place du sujet lecteur dans la lecture littéraire. A cet effet, je m'appuierai sur les travaux d'A. Rouxel¹⁰, qui s'est elle-même appuyée sur d'autres travaux pour expliciter le rôle du lecteur. Elle développe dans un premier temps la notion de « lecteur implicite » formalisée par W. Iser¹¹, qu'elle cite lorsque celui-ci dit que « *le texte est une simple virtualité qui ne peut trouver son actualité que grâce au sujet* »¹². D'après ce dernier, chaque lecteur interviendrait donc sur le texte pour l'actualiser dans le but de le comprendre.

Dans un second temps, A. Rouxel développe le concept de « lecteur modèle » de U. Eco¹³, pour qui le lecteur doit coopérer en vue de « *remplir les implicites du texte* »¹⁴. L'interprétation faite par le lecteur serait donc une coopération en vue de construire, d'extraire le sens du texte grâce à ses connaissances encyclopédiques.

⁷ TAUVERON C., *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM*, Paris, Hatier, 2002, p.17.

⁸ Ibid., p.37.

⁹ Ibid., p.17.

¹⁰ ROUXEL A., *Enseigner la lecture littéraire* (deuxième partie), Rennes, PUR, coll. Didact Français, 1996.

¹¹ ISER W., *L'acte de lecture*, trad. Mardaga, 1976.

¹² ROUXEL A., *Enseigner la lecture littéraire* (deuxième partie), op. cit., p.45.

¹³ ECO U., *Lector in fabula*, Paris, Ed. Grasset, 1979.

¹⁴ ROUXEL A., *Enseigner la lecture littéraire* (deuxième partie), op. cit., p.46.

Par conséquent, la lecture littéraire « *ne saurait se contenter d'un partenaire soumis : elle réclame un partenaire doté d'initiatives* »¹⁵ en ce sens que le lecteur est un élément majeur de la lecture littéraire puisqu'il participe à l'élaboration du sens.

Le couple compréhension/interprétation :

Pour conclure sur cette définition de la lecture littéraire, il convient d'explicitier ce que sont la compréhension et l'interprétation ainsi que leur lien. La compréhension d'un récit, « *c'est pouvoir identifier le positionnement et le rôle des personnages, et dégager les grandes lignes de l'intrigue* »¹⁶. Comprendre consiste donc à saisir le sens général d'un texte. L'interprétation, quant à elle, est le fait pour des lecteurs de faire des « *inférences en se fondant sur l'intention qu'ils prêtent à l'auteur ou sur le contexte de production* »¹⁷. Interpréter consiste donc à prélever des indices dans le texte et à faire des inférences, établir des relations : mais dans quel but ? C'est grâce à cette question que l'on va pouvoir apprécier la relation qui unit les opérations mentales de compréhension et d'interprétation. En effet, si l'interprétation consiste à faire des inférences à partir d'éléments du texte, c'est dans le but d'aboutir à une compréhension de ce texte. De fait, la compréhension ne précède pas l'interprétation, mais pour comprendre, il faut interpréter, extraire des significations indirectes, suggérées pour tirer le sens.

Par conséquent, ces deux notions sont liées ; l'interprétation étant incluse dans le processus de compréhension.

1.2) Qu'en disent les instructions officielles ?

On retrouve dans les programmes la trace de la nécessité de la lecture littéraire au cycle 3. Tout d'abord, dans les instructions officielles de 2002 où l'accent est porté sur le texte littéraire. En effet, les objectifs concernant la lecture littéraire sont clairement identifiés. Par exemple, l'un d'eux est de « *comprendre en le lisant un texte littéraire court (petite nouvelle, extrait,...) de complexité adaptée à l'âge et à la culture des élèves en s'appuyant sur un traitement correct des substituts des noms, des connecteurs, des formes verbales, de la ponctuation..., et en faisant les inférences nécessaires* »¹⁸. Cette première

¹⁵ TAUVERON C., op. cit., p.17.

¹⁶ TAUVERON C., *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant*, Repères n°19, 1999, 9-38, p.17.

¹⁷ GROSSMANN F., *Littératie, compréhension et interprétation des textes*, Repères n°19, 1999, 139-166, p.153.

¹⁸ BO HS n°1, 14 février 2002, p.69.

compétence met l'accent sur l'analyse du fonctionnement du texte et sur la démarche interprétative que devra fournir l'élève, en faisant des inférences plus particulièrement. Ce dernier critère est également appuyé par une autre compétence à faire acquérir aux élèves, qui est de « *participer à un débat sur l'interprétation d'un texte littéraire en étant susceptible de vérifier dans le texte ce qui interdit ou permet l'interprétation soutenue* »¹⁹.

La seconde compétence évoquée est de « *lire, en le comprenant, un texte littéraire long en mettant en mémoire ce qui a été lu (synthèses successives) et en mobilisant ses souvenirs lors de reprises* »²⁰. Ici, c'est un autre critère de la lecture littéraire qui est mis en avant, à savoir le fait que le texte littéraire nécessite un régime de lecture relativement lent.

Les programmes de 2008, de façon moins flagrante, mettent également en exergue l'importance des interprétations, en stipulant que ces dernières doivent toujours être « *rattachées aux éléments du texte qui les autorisent ou, au contraire, les rendent impossibles* »²¹. De plus, l'accent est également mis sur l'analyse fine du texte et de son fonctionnement, à travers « *l'observation des traits distinctifs qui donnent au texte sa cohérence : titre, organisation en phrases et en paragraphes, rôle de la ponctuation et des mots de liaison, usage des pronoms, temps verbaux, champs lexicaux* »²².

2) L'écriture

2.1) Définition

On peut définir le fait d'écrire sous l'angle de trois pôles distincts. Premièrement, il faut un support pour que l'écriture puisse s'y fixer. En effet, l'écrit a pour vocation de laisser une trace. Deuxièmement, l'écriture relève d'un acte graphique : c'est le fait d'écrire à proprement parler. Enfin, l'écriture résulte d'un acte mental de la personne qui produit cet écrit.

Écrire renvoie donc à la production de traces graphiques, ces dernières étant relatives à un système de représentation (des signes [lettres] codant des sons). L'écriture est donc avant tout le fait de produire un écrit, mais c'est plus précisément le fait d'encoder de l'oral à

¹⁹ Ibid, p.69.

²⁰ Ibid, p.69.

²¹ BO HS n°3, 19 juin 2008, p.21.

²² Ibid., p.21.

l'aide de signes. Mais écrire, ce n'est pas que cela. En effet, écrire ne se résume pas à la simple capacité à former des lettres et à bien orthographier les mots, c'est également être capable de rédiger un texte. En ce sens, l'écrit va ici être l'outil pour mettre en mots ce que l'on veut dire, alors que l'écrit possède des spécificités, des codes qui ne se retrouvent pas dans le langage oral. Il va donc falloir s'adapter à ces caractéristiques et ne pas écrire comme on dirait les choses à l'oral.

L'écriture est souvent vue comme ayant une fonction utilitaire, l'écrit servant par exemple à répondre à une question, à noter ce qui doit être retenu ou en étant un moyen de contrôle par lequel le professeur peut vérifier les acquisitions de élèves. De plus, l'écriture fait partie des compétences que les élèves doivent acquérir, en ce sens elle est un objet d'enseignement et va donc être travaillée à travers des exercices : dans ce contexte, le perfectionnement de l'acte d'écrire est au centre des activités.

La question est de savoir si l'écriture peut également être un moyen d'apprentissage, et plus précisément ici un moyen, un outil pour mieux lire littérairement. Dans cette réflexion, je me demande donc si l'écriture peut être un outil au service de la lecture et non plus un objet d'apprentissage en tant que tel.

2.2) Qu'en disent les instructions officielles ?

Les instructions de 2002 nous renseignent sur le rôle de l'écriture dans les classes de cycle 3. En effet, un large paragraphe est consacré à « écrire à partir de la littérature ». D'après ce texte, la littérature peut amorcer un travail d'écriture en demandant aux élèves de compléter/prolonger le texte source ou en le réécrivant complètement sous l'angle d'un pastiche ou d'une imitation. De plus, ces programmes insistent sur la nécessité des écrits intermédiaires (« brouillons »). Enfin, il est porté connaissance aux enseignants de deux compétences que les élèves doivent acquérir à la fin du cycle, à savoir, « *Élaborer et écrire un récit d'au moins une vingtaine de lignes, avec ou sans support, en respectant des contraintes orthographiques, syntaxiques, lexicales et de présentation* »²³ et « *écrire un fragment de texte de type poétique en obéissant à une ou plusieurs règles précises en*

²³ BO HS n°1, 14 février 2002, p.69.

référence à des textes poétiques lus et dits »²⁴. On voit donc bien ici que l'écriture peut être mise au service des compétences en jeu dans la lecture.

Les instructions officielles de 2008 sont quant à elle moins riches en ce qui concerne l'écriture. En Effet, il n'y a qu'un court paragraphe sur la « rédaction » qui stipule que celle-ci doit faire « *l'objet d'un apprentissage régulier et progressif* »²⁵ et qu'elle servira aux élèves pour améliorer leurs compétences lexicales, grammaticales et orthographiques. Néanmoins, les tableaux de progressions des compétences nous renseignent un peu plus. En effet, on retrouve le fait de savoir « *écrire un texte de type poétique en obéissant à une ou plusieurs consignes précises* »²⁶ et de savoir écrire des textes relevant de différents types en « *en veillant à leur cohérence, en évitant les répétitions, et en respectant les contraintes syntaxiques et orthographiques ainsi que la ponctuation* »²⁷.

Néanmoins, même si l'on trouve ce type de compétences dans les instructions officielles, toutes les autres relèvent, soit d'une fonction d'apprentissage de l'écriture, soit d'une fonction utilitaire de l'écrit servant à garder une trace de ce qui doit être retenu.

En effet, dans le premier cas, le fait d'écrire sert directement aux compétences en jeu dans l'écriture. Cela concerne toutes les compétences de type copie comme par exemple, « *copier sans erreur un texte d'au moins quinze lignes en lui donnant une présentation adaptée* »²⁸ pour le Cours Moyen 2^{ème} année.

Dans le deuxième cas, l'écriture est utilisée de manière à noter ce qui doit être retenu, avec par exemple « *noter les décisions prises durant un débat* »²⁹ ou « *participer au compte rendu d'une enquête ou d'une visite* »³⁰.

²⁴ Ibid, p.69.

²⁵ BO HS n°3, 19 juin 2008, p.21.

²⁶ Ibid, p.35.

²⁷ Ibid, p.35.

²⁸ Ibid, p.35.

²⁹ BO HS n°1, 14 février 2002, p.69.

³⁰ Ibid., p.69.

B) HYPOTHESES

Ma première hypothèse se porte sur l'implication et la motivation des élèves dans une tâche d'écriture puisque « *pour transformer les élèves en véritables acteurs et usagers du livre, il est recommandé de préconiser des méthodes actives qui impliquent le lecteur* »³¹. En effet selon moi, le fait de mettre l'élève en situation de production écrite le rendra plus actif que lors de la réception d'un texte lu ou écrit ainsi que lorsqu'il tentera de comprendre le texte par sa propre lecture. Par conséquent, le fait d'être actif jouerait sur la motivation de l'élève et permettrait je pense, qu'il soit plus motivé à l'idée de travailler sur un texte littéraire. Ma première hypothèse pourrait donc s'énoncer comme suit :

- Est-ce que le fait d'écrire a un effet sur la motivation de l'élève en le mettant en position active par rapport à son travail ?

Ma seconde hypothèse concerne le travail d'interprétation qui peut être fait par l'élève grâce à ses écrits. En effet, suivant la consigne d'écriture qui lui sera soumise et dans le but d'y répondre, l'élève devra faire des inférences, des liens, ce qui va lui permettre de travailler plus finement ses capacités d'interprétation d'un texte pour pouvoir accéder à la compréhension. Cette deuxième hypothèse pourrait s'énoncer comme suit :

- En quoi le fait d'écrire sur un texte permet à l'élève de travailler ses compétences d'interprétation ?

Enfin, ma troisième hypothèse concerne la distanciation nécessaire dans la pratique de la lecture littéraire. En effet, la prise de distance par rapport au texte est une caractéristique intégrante de la définition de la lecture littéraire car elle permet de s'arrêter sur le fonctionnement du texte et d'en apprécier les effets. Elle est aussi l'occasion de développer la sensibilité esthétique du lecteur et de cerner l'intertextualité. Cette dernière hypothèse pourrait s'énoncer comme suit :

- En quoi le fait d'écrire permet à l'élève de prendre de la distance par rapport à sa lecture ?

³¹ DUFAYS J.-L., GEMENNE L., LEDUR D., *Pour une lecture littéraire*, De Boeck, 1996, p.189.

C) ETAT ACTUEL DES CONNAISSANCES

1) Le lien lecture-écriture dans les classes

Dans un premier temps, il est utile de rappeler que ma recherche est fondée sur les avantages que l'on pourrait tirer de l'écriture pour travailler les compétences en jeu dans la lecture littéraire. Mon étude se place donc dans le cas où l'écriture est un moyen d'apprentissage. On trouve des traces de l'écriture en tant que moyen d'aide à la lecture dans un article de Y. REUTER³². Dans celui-ci, l'auteur analyse les liens qui sont faits entre la lecture et l'écriture dans les classes et d'après lui, c'est surtout les compétences en jeu dans l'écriture qui bénéficient de la lecture : cette aide prenant « *forme d'une photographie des mots pour l'orthographe, d'une imprégnation-imitation pour le style et les textes, etc.* »³³ ou alors servant de « *stock de lectures antérieures mémorisées* »³⁴ pouvant être ré-exploiter en situation de production écrite. Reuter continue en disant que « *la lecture « domine » encore l'écriture et se situe au début des séquences liant les deux pratiques* »³⁵. On voit donc bien que le lien entre la lecture et l'écriture est surtout vu sans un sens, celui de la lecture comme aide préalable à l'écriture. Reuter conclut sur cette relation (et seulement dans ce sens établi) en disant que l'écriture use « *en son sein de la lecture comme composante* »³⁶ : la lecture faisant donc partie intégrante de l'écriture. Cette relation est confirmée par J. Fijalkow lorsque ce dernier dit que, « *dans les pratiques pédagogiques, la lecture précède l'écriture* »³⁷.

De plus, d'après Reuter, ce lien, dans l'autre sens (l'écriture comme aide à la lecture), est moins perceptible et de fait, moins transposé dans les classes puisque dans la lecture, « *l'écriture n'est pas convoquée comme nécessité interne* »³⁸ : sous-entendu que le fait d'écrire n'est pas mis au service des compétences à développer dans la lecture.

Néanmoins, J. Fijalkow aborde ce lien dans ce sens et d'après lui, l'écriture peut quelques fois être mise au service de la lecture car « *l'écriture d'un mot inconnu oblige à un travail d'analyse phono-graphique qui amène l'enfant à comprendre qu'il existe des relations*

³² REUTER Y., *Les relations lecture-écriture dans le champ didactique*, Pratiques n°86, 1995, 5-23.

³³ Ibid, p.6.

³⁴ Ibid, p.15.

³⁵ Ibid, p.6.

³⁶ Ibid., p.17.

³⁷ FIJALKOW J., *Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire*, 2003, p.2.

³⁸ REUTER, op. cit., p.16.

systématiques, bien que complexes, entre les phonèmes et les graphèmes, que le français est une langue alphabétique »³⁹. En ce sens, l'écriture serait utilisée ici comme un outil d'enseignement pour permettre de développer les capacités des élèves en jeu dans la lecture.

2) Les fonctions de l'écriture : pourquoi écrit-on en classe ?

Un point essentiel est à soulever, celui des pratiques de l'écriture en primaire. En effet, il est important de savoir pourquoi les enseignants font écrire les élèves. Une étude de D. Colin et J. Lafont-Terranova⁴⁰ montre que les écrits que l'on donne à réaliser aux élèves relèvent de trois fonctions :

- Le premier type d'écrit a, d'après les résultats des auteurs, une fonction de mémoire. En effet, dans les classes, l'écrit est utilisé pour garder en mémoire ce qui a été dit, dans le but de ne pas l'oublier et de pouvoir s'en resservir plus tard si le besoin s'en fait ressentir. Cette fonction est également mise en avant par Reuter lorsqu'il parle de « *stocker* »⁴¹ de l'information.
- Ensuite, les seconds types d'écrits relèvent d'une fonction de conceptualisation. C'est-à-dire que l'écriture servirait à structurer, planifier la pensée. Cette fonction sert à se décentrer des contraintes de l'écrit en ne mettant en mots que les idées, qui pourront ensuite être rédigées dans une forme plus adéquate.
- Enfin, la dernière utilisation de l'écrit dans les classes relève de l'acquisition du code. Dans ce sens, l'écriture a alors pour objectif de mettre en avant les régularités de l'écrit, comme la syntaxe, l'orthographe ou la ponctuation. L'écriture est donc ici moyen et objectif à la fois, puisque l'écriture est mise au service de l'amélioration des capacités scripturales et langagières. L'étude montre que c'est surtout cette dernière fonction qui est privilégiée dans les pratiques scolaires.

³⁹ FIJALKOW J., *Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire*, 2003, p.4.

⁴⁰ *Déclarations d'enseignants de CM2 et de 6^e : quelles représentations de l'écriture et de son enseignement*, <http://ife.ens-lyon.fr/formation-formateurs/catalogue-des-formations/formation-2011-2012/enseigner-la-competence-ecrire-m.-watrelot/d-colin-j-lafont-terranova.pdf>

⁴¹ REUTER Y., op. cit., p.16.

Ici aussi, on peut donc voir que l'écriture n'est pas utilisée comme moyen pour améliorer les capacités en jeu dans la lecture littéraire, ou du moins, que cette fonction n'est que très peu présente.

A noter que les auteurs mettent en exergue que les écrits peuvent revêtir d'autres fonctions, notamment dans le domaine des sciences.

Dans le deuxième chapitre de la première partie de l'un de leurs ouvrages, J.-C. Chabanne et D. Bucheton⁴² dressent aussi une liste des usages de l'écrit dans les classes de l'école primaire.

Dans cet ouvrage, les auteurs mettent en avant quatre modèles de l'écriture proposés aux élèves :

- Le premier est « *la rédaction* »⁴³ : dans cette activité, « *l'écriture y est conçue comme une simple transcription d'une pensée qui lui préexiste* »⁴⁴. Dans ce modèle, l'élève écrit donc ce qu'il pense et n'aurait pas à revenir sur sa production car toutes les idées qu'il couche sur papier ont été planifiées en amont. Dans cette optique, il n'y aurait donc pas besoin de correction et la rédaction se ferait en un seul jet.
- Le deuxième modèle est celui de « *l'expression écrite* »⁴⁵ : ici, les élèves sont invités à écrire librement, ce qui s'apparente au « *texte libre* » de Freinet. Dans cette optique, laisser l'élève écrire librement l'amènerait « *à développer ses compétences rédactionnelles et linguistiques* »⁴⁶. Par conséquent, ici encore l'écriture est moyen et objectif en même temps puisque les élèves sont invités à écrire avec pour objectif de développer leurs capacités scripturales.
- Le troisième modèle est celui de « *la production d'écrit* »⁴⁷ : ici, la tâche d'écriture va être décomposée dans le but d'aider l'élève à clarifier ce qu'est écrire et pourquoi écrire. De plus, ce modèle met l'accent sur la nécessité de la relecture et de la révision en fixant des critères pour chaque étape de l'écrit à réaliser. L'objectif sous-jacent est encore une fois l'amélioration des compétences rédactionnelles des élèves

⁴² CHABANNE J.-C., BUCHETON D., *Ecrire en ZEP : un autre regard sur les écrits des élèves*, CDRP de l'Académie de Versailles, Delagrave, 2002.

⁴³ Ibid, p.26.

⁴⁴ Ibid, p.27.

⁴⁵ Ibid, p.29.

⁴⁶ Ibid, p.30.

⁴⁷ Ibid, p.32.

- Enfin, le dernier modèle est celui du « *sujet écrivant et des écrits intermédiaires* »⁴⁸ : ici les écrits des élèves ne sont pas considérés en tant que tels comme des résultats mais plutôt comme des traces de l'activité de l'élève. En ce sens, les textes marquent l'activité de l'élève à un moment donné. Activité qui pourra être ensuite réajustée par le biais de modifications (suppression, ajout, déplacement) apportées au texte. Ce modèle donne donc une large place aux procédures de révision et de réécriture.

Ce modèle peut s'apparenter à l'une des fonctions soulevées par D. Colin et J. Lafont-Terranova lorsque ces derniers parlent de conceptualisation de la pensée car ce type d'écrits soutient le travail d'élaboration de la pensée de l'élève.

Pour conclure sur ce dernier modèle, nous pouvons dire qu'il « *s'agit des formes d'écrit dont le but n'est pas seulement de transcrire et de transmettre une information, mais d'aider à penser, à apprendre... et même, disions-nous avec quelque audace, à « se construire* » »⁴⁹.

À ces fonctions, il est possible d'en ajouter une autre, relative à l'évaluation puisqu'on retrouve dans les progressions des programmes officiels de 2008 pour le cycle 3 la compétence suivante : « *restituer à l'oral ou par écrit l'essentiel du texte* »⁵⁰.

3) La place de l'écriture dans ma recherche

Pour conclure sur cette partie, il me semble important d'insister sur le fait que l'écriture est le plus souvent formalisée à l'école primaire comme un objet d'apprentissage (l'objectif des activités étant d'améliorer les compétences en écriture) alors que, dans mon projet, l'écriture est placée comme un moyen, un outil d'apprentissage et va par conséquent, concourir à des compétences autres que l'écriture elle-même, mais des compétences en jeu dans la lecture littéraire en l'occurrence.

⁴⁸ Ibid, p.35.

⁴⁹ CHABANNE J.-C., BUCHETON D., *les « écrits intermédiaires » pour penser, apprendre et se construire*, Québec français n°149, 2008, p.60.

⁵⁰ BO HS n°3, 19 juin 2008, p.34.

II) PRESENTATION DE LA RECHERCHE

A) CADRE DE L'ETUDE

J'ai réalisé ce travail dans le cadre de ma deuxième année de Master Sciences et Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation à l'IUFM de Douai. Etant non admissible au concours de recrutement de professeur des écoles, il ne m'a pas été donné la possibilité d'avoir un stage en responsabilité en école primaire. De ce fait, les dispositifs qui seront développés ci-après ont été mis en œuvre par une amie admissible, qui a réalisé son stage dans une classe à double niveaux : CE1/CE2.

De plus, sachant cela, j'avais fait en sorte de pouvoir assister à ces séances pour pouvoir observer et prendre des notes sur les comportements, réactions des élèves face au dispositif en faisant mon propre stage en dehors de cette période pour pouvoir être libre. Néanmoins, les créneaux horaires dévolus au français (qu'il était impossible de permuter) dans l'emploi du temps construit par le maître formateur accueillant mon amie ne m'ont pas permis de pouvoir y assister du fait de mes engagements liés à mon emploi. De ce fait, les observations écrites et/ou orales intervenant dans ce mémoire ont été recueillies par la personne en responsabilité qui a testé mes dispositifs.

B) DISPOSITIFS ET RECUEILS DES DONNEES

1) Premier dispositif

Pour tester ma première hypothèse -celle concernant la motivation des élèves-, j'ai décidé de coupler un dispositif pédagogique à des entretiens individuels avec trois élèves de CE2 de la classe de la personne qui a mis à l'épreuve mon dispositif.

Deux séries d'entretien ont eu lieu. Un entretien pré-dispositif et un entretien post dispositif.

Le premier entretien consistait à évaluer chez les élèves interrogés leur appétence, leur motivation pour la lecture et les moyens qu'ils mettent en œuvre pour comprendre ce qu'ils lisent (les questions posées lors de ces entretiens sont disponibles en annexe numéro 1).

Suite à ce premier entretien, le dispositif suivant a été mis en œuvre : à partir de l'album de littérature de jeunesse *Yakouba* de Thierry Dedieu, il a été demandé aux élèves d'imaginer

la nuit de réflexion de Yakouba lorsque ce dernier se trouve en position de tuer le lion. Ce travail a été mené sur deux séances (les fiches de préparation sont disponibles en annexe numéros 2 et 3).

Ce travail d'écriture s'est divisé en deux phases : lors de la première, après lecture magistrale de l'enseignante, les élèves ont été invité à répondre à la consigne d'écriture suivante : « à ton avis, qu'est-ce que se dit Yakouba pendant cette nuit de réflexion ? ». Pendant cette phase d'écriture, deux livres *Yakouba* étaient disponibles au fond de la classe et les élèves pouvaient venir les feuilleter. De cette manière, l'enseignante a pu répertorier le nombre de fois où chaque élève est venu voir le livre et leur a également demandé pourquoi ils venaient le voir. Cette variable a été mise en place dans le but d'apprécier la motivation des élèves, car j'ai fait l'hypothèse que les élèves viendraient voir le livre pour différentes raisons (avoir plus d'informations, le prendre dans les mains et le feuilleter, etc.). J'ai choisi cette consigne d'écriture car le texte passe sous silence la réflexion intérieure de Yakouba ainsi que sa décision, ce qui constitue le problème de compréhension le plus épineux. C'est le retour au village de Yakouba avec ce statut de berger qui nous donne des indices sur le choix qu'il a fait.

La deuxième phase de ce dispositif s'est déroulée lors de la séance suivante. En début de celle-ci, l'enseignante a organisé un débat interprétatif avec les élèves à partir de leur premier jet. Suite à cela, ils ont eu la possibilité de revenir sur leur écrit et de réaliser un second jet en tenant compte de ce qui avait été dit lors de la phase orale collective.

A la suite de ces deux séances, un deuxième entretien a été mené avec les trois élèves déjà préalablement interrogés (les questions de cet entretien sont disponibles en annexe 4). Cet entretien avait pour objectifs d'essayer de qualifier l'investissement des élèves au travers de ce qui avait retenu leur attention et de voir avec eux ce qui leur avait permis de guider leur compréhension. En effet, en leur demandant ce qu'ils ont retenu du texte ou ce qui les a le plus intéressé dans le texte, je pense que je pourrais mesurer un plus grand investissement dans l'écriture au travers de ce qui a retenu leur attention. De plus, en leur demandant s'ils étaient plus motivés, moins motivés ou autant motivés par le fait d'écrire sur le texte, j'estime que leurs réponses, couplées aux indicateurs quantitatifs et qualitatifs (nombre de fois qu'ils sont venus voir le livre, pourquoi) pendant le dispositif mis en place me permettront d'apprécier si le fait d'écrire à partir d'un texte les a plus motivés qu'à l'accoutumée pour la lecture et la compréhension d'un texte.

L'ensemble de ce dispositif (les entretiens et les deux séances) a été réalisé lors de la première période de stage.

1.1) Analyse du support

L'histoire campe un village africain en pleins préparatifs de fête célébrant une initiation. Pour conquérir le statut de guerrier, de jeunes garçons, dont Yakouba doivent apporter la preuve de leur courage en tuant un lion dont ils devront ramener la dépouille au village. La rencontre de Yakouba et du lion arrive. Mais Yakouba voit devant lui un lion blessé et se retrouve alors face à un dilemme : soit il épargne le lion et sort grandi de cette épreuve à ses yeux mais il sera banni de ses pairs, soit il tue le lion et devient alors guerrier, mais sans mérite car le lion est affaibli. Après réflexion, Yakouba laissera vivre le lion et de fait, ne pourra être élevé au rang de guerrier. Depuis ce jour, il est mis à l'écart et est cantonné à un rôle de berger. Mais depuis que Yakouba garde le troupeau, celui-ci n'a plus jamais été attaqué par les lions....

Les images donnent une part importante à la violence mais surtout à une vision stéréotypée de l'Afrique avec le rite initiatique présent dès le début de l'album.

Dans cet album, la concision du texte saute aux yeux, ce qui lui permet de passer sous silence un certain nombre de choses que chaque lecteur pourra combler par une réflexion sur les valeurs. En effet, deux lacunes sont amenées par le texte.

La première –celle qui fera l'objet de l'écrit des élèves- est celle du dilemme qui est imposé à Yakouba. Dilemme dans le sens où le héros doit faire un choix entre deux possibilités sans qu'aucune ne soit entièrement satisfaisante pour lui et sans que son choix ne s'accompagne de conséquences néfastes pour lui. Ici Yakouba doit choisir entre la morale (agir de façon juste en ne combattant pas un lion qui ne pourrait se défendre) et le respect de la tradition en tuant le lion pour obéir à l'importance de la coutume dans les pays d'Afrique.

La deuxième lacune du texte est la fin ouverte de l'album. En effet, le fait de ne pas tuer le lion a des conséquences. Celle qui est la plus explicite est que Yakouba ne pourra pas devenir un guerrier car il n'aura pas fait preuve de son courage à sa tribu. Néanmoins la seconde conséquence est plus positive et ici, le choix de Yakouba aura des conséquences sur toute la tribu en ce sens que le troupeau ne sera jamais plus attaqué par les lions. Le silence est fait ici sur la suite de la vie de Yakouba. Comment va-t-il vivre son choix ? Et

surtout comment va-t-il vivre en sachant que ses actes ont eu des conséquences positives sur la survie du troupeau ? On peut ici supposer que deux suites sont possibles : à savoir que Yakouba va vivre sa nouvelle vie comme une injustice dans le sens où il a fait preuve de son courage (dans un sens) en ne tuant pas un lion affaibli. La deuxième suite possible est qu'il trouvera la sagesse et la paix à travers son métier de berger et son expérience avec le lion, sentiments que son statut de guerrier n'aurait jamais pu lui procurer.

2) Deuxième dispositif

Le deuxième dispositif a été mis en place en vue de tester ma deuxième hypothèse, concernant l'interprétation des textes grâce à l'écriture. J'ai emprunté ce dispositif à C. Tauveron⁵¹. Il s'agit de celui concernant l'album de littérature de jeunesse *Zappe la guerre* de Pef.

Ce dispositif se compose de quatre séances (les fiches de préparation de chaque séance sont disponibles en annexe 5, 6, 7 et 8) :

- La première séance a consisté en un dévoilement progressif des deux premières pages de l'album et il a été demandé aux élèves de projeter du sens dans l'action des personnages en leur demandant ce que pouvait être cette « mission de vérification ». Une mise en commun a eu lieu en fin de séance.
- La deuxième séance a débuté avec un rappel de la séance précédente une lecture magistrale jusque « répartir ses troupes ». Après cela, il a été demandé aux élèves de revenir sur leur premier écrit.
- La troisième séance a débuté avec la lecture de l'album jusqu'au moment où les soldats regardent la télévision par la fenêtre. La consigne donnée aux élèves était de dire ce que voyait Monnier à la télévision.
- Enfin, la dernière séance a consisté en la lecture de l'album jusque « il n'y avait plus personne contre le carreau ». Après cela, les élèves ont eu un tableau à remplir relatant quatre fins possibles (le tableau donné aux élèves est disponible en annexe 9). La séance s'est terminée par la lecture de la fin de l'album et un débat oral collectif sur cette fin.

⁵¹ TAUVERON C., *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage*, op. cit.

2.1) Analyse du support

Dans le village de Rezé, deux cent quatre vingt huit noms sont gravés sur le monument aux morts. Une nuit, ces morts décident de parcourir le village pour « une mission spéciale de grande vérification ». Par l'intermédiaire de cette fiction, les soldats veulent savoir si leur sacrifice a servi à quelque chose. Ils se déploient donc dans les rues et découvrent un monde qui n'est plus le leur. En effet, ils découvrent un monde qui a subi des mutations depuis leur mort. A un moment, des soldats s'arrêtent et voient, dans une maison, une télévision qui égrène des images des conflits en cours. Le petit garçon qui zappe voit, debout derrière les carreaux, les soldats morts. Il sort et court alors après eux jusqu'à tomber sur Monnier, un ancien instituteur....

Zappe la guerre s'apparente au genre fantastique du fait qu'il fait intervenir des événements inexplicables en mettant en scène des fantômes de poilus qui ont décidé de sortir de leur monument aux morts pour vérifier que le sacrifice de leur vie lors de la Grande Guerre aura servi à quelque chose et surtout à faire en sorte que personne d'autre n'est à revivre la tragédie qu'est la guerre. Les soldats vont donc s'aventurer dans la ville et vite se rendre compte que le monde a changé et que la paix ne s'est pas installée durablement, en témoignent les images de la télévision relatant des conflits. Les soldats éprouvent des difficultés dans ce monde qui n'est plus le leur. On voit donc l'opposition entre deux temps. Le temps d'aujourd'hui avec toutes les innovations que cela suppose (télévision, voitures, etc.) et celui des soldats, avec leur équipement d'époque et leurs gueules cassées qui témoignent de la violence de la grande guerre. Cette opposition est amplifiée avec les personnages, relevant de chacune des deux époques : le grand-père et son petit-fils pour le contemporain et les soldats pour l'époque de la guerre.

Parallèlement au texte, l'album est accompagné d'illustrations mettant en scène les soldats ainsi que des documents et photos historiques retraçant les différentes étapes de cette guerre. Ce mélange de support facilite la compréhension des élèves sur ce qu'a pu être la Première Guerre mondiale.

Pour conclure, on peut donc dire que la fiction, l'histoire et les dessins permettent d'aborder un problème, celui de la manière d'aborder cette guerre à l'école primaire.

III) TRAITEMENT DES DONNEES

A) TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNES

1) Premier dispositif : *Yakouba*

1.1) *Les entretiens*

L'entretien pré-dispositif avait comme objectif primordial de voir si les élèves avaient recours à l'écriture pour résoudre leur problème de compréhension. À la lueur de ces entretiens, il s'avère que chacun des trois élèves interrogés reconnaît avoir des difficultés de compréhension lors de la lecture de texte, mais aucun n'a jamais recours à l'écriture pour remédier à cela. En effet, ils ont plutôt recours à l'usage du dictionnaire, aux images ou à l'aide d'une personne adulte (voir annexe numéro 10). Avant le dispositif mis en place sur l'ouvrage *Yakouba*, aucun de ces trois élèves n'utilisent donc l'écriture comme aide à la lecture.

Ensuite, dans le second entretien, les objectifs étaient d'une part d'évaluer la motivation qu'avaient eu les élèves par rapport au livre et d'autre part de voir si le fait d'écrire les avait aidés à comprendre l'histoire. L'analyse de ces seconds entretiens montrent que ce qui les a le plus intéressé dans le livre est la nuit de réflexion de Yakouba, c'est-à-dire le moment qu'ils ont dû écrire (voir en annexe numéro 11). De plus, on voit bien la nette motivation des élèves interrogés dans les entretiens. Tous les trois parlent de plaisir éprouvé et deux causes sont avancées. En effet, chez Sébastien* (les prénoms des enfants cités dans cette recherche ont été modifié), la raison invoquée de cette motivation à écrire à partir du livre est l'immersion fictionnelle. Pour lui, ce plaisir éprouvé est dû au fait qu'il a pu se mettre « dans la peau de Yakouba » (voir en annexe numéro 12). Il est possible de lier cela à la notion de « lu » de M. Picard⁵². D'après lui, ce « lu » est l'instance du lecteur qui, dans la lecture, serait passif et s'identifierait à ce qu'il lit en s'abandonnant à ses émotions.

Pour les deux autres élèves interrogés, le plaisir vient du fait qu'ils ont pu inventer. Par exemple, pour Caroline, le plaisir pris vient du fait qu'elle a « dû inventer », alors que Robert va plus loin : *« j'ai aimé parce que j'ai pu inventer des choses et ... et Inventer des choses... j'pouvais faire des choses que normalement y'avait pas dans le*

⁵² PICARD M., *La lecture comme jeu, Essai sur la littérature*, Les éditions de minuit, 1986.

texte..... écrire des choses que j'ai inventées. ». On voit donc ici que pour ces trois élèves, le fait d'écrire les a plus motivés et certains parlent même de plaisir éprouvé. Dans un cas, le plaisir venant de la possibilité de se mettre à la place du héros, dans les deux autres cas, le plaisir venant de la possibilité d'inventer. Cette notion a été mise en avant par W. Iser⁵³ et reprise par A. Rouxel. En effet, « *le vide de la situation remplit un rôle essentiel d'impulsion* »⁵⁴. Le lecteur, dans ces conditions, doit alors réagir au texte et faire preuve de créativité pour combler ce qui doit l'être. L'imagination et l'invention ont alors une place importante dans la pratique de la lecture littéraire, ce qui a motivé Caroline et Robert.

Concernant le deuxième objectif de ce second entretien, les résultats sont plus mitigés. En effet, seule une personne, Caroline, avance le fait qu'écrire l'a aidé à mieux comprendre le texte (« *ça t'a aidé pour quoi ?* » «*Bah pour comprendre* ».), mais elle ne sait pas expliquer pourquoi ni dire comment l'écriture lui a permis de mieux comprendre. Les deux autres élèves interrogés ne mentionnent pas le fait que l'écriture ait pu leur permettre de mieux comprendre le texte, mais il est à noter qu'ils ne savent pas répondre à cette question

1.2) Le travail demandé aux élèves

Lors de la phase d'écriture, les élèves avaient la possibilité de se lever et d'aller dans le fond de la classe pour avoir accès à un ouvrage de *Yakouba* (deux ouvrages étaient disponibles). Parmi l'ensemble des 14 élèves, un seul n'est pas venu voir au moins une fois le livre, quatre sont venus le voir une fois, six sont venus le voir deux fois et trois sont venus le voir trois fois. Parmi les raisons invoquées par les élèves, on retrouve :

- Pour s'aider avec les images
- Pour voir si le lion est mort
- Pour voir comment s'écrit un mot qui va être repris par un élève
- Pour voir si le lion est « *gros* »
- Pour « *se souvenir* » de l'histoire
- Parce que « *je ne sais pas quoi faire* »
- Pour pouvoir relire la fin de l'histoire.

⁵³ ISER W., op. cit.

⁵⁴ ROUXEL A., *Enseigner la lecture littéraire* (deuxième partie), p.45.

Ce nombre important de fois où les enfants sont allés voir le livre, couplé à leur forte participation lors des phases orales collectives témoignent de leur implication et de leur motivation à travailler sur la compréhension de cet ouvrage.

Concernant les écrits :

Pour le premier écrit, les élèves ont interprété en fonction de ce dont ils avaient connaissance, c'est-à-dire de la totalité de l'histoire. Le vide à combler n'a pas été interprété de la bonne manière par tous les élèves et certains n'ont donc pas cerné les enjeux. D'autres, au contraire ont saisi ce qu'il s'était passé grâce aux indices qui suivent la nuit de réflexion de Yakouba.

Cependant, dans la grande majorité, le problème majeur rencontré se situe au niveau de la chronologie. En effet, au moment de décider s'il tue ou non le lion, Yakouba ne sait pas qu'il deviendra berger s'il ne le tue pas. Or dans la plupart des écrits, les élèves posent très bien le dilemme auquel est confronté Yakouba mais mettent en exergue le fait qu'il deviendra berger s'il ne ramène pas de lion. Or, à ce stade de l'histoire, Yakouba n'en a pas conscience : son dilemme se situe plus au niveau des valeurs quand au fait qu'il doit tuer un animal blessé. Par conséquent, dans ce premier écrit, le dilemme a bien été cerné par la plupart des élèves (« *je me dit je le tue ou pas* » dans l'écrit de Bertrand ou « *je ne sais pas cois faire j'ai envie de devenir un guérié* » dans l'écrit de Thimothée disponibles en annexe 13).

Malgré cela, dans certaines productions, le lion est tout de même tué, comme par exemple Bertrand pour qui Yakouba tuera le lion après avoir négocié avec lui car son envie de devenir guerrier était trop forte. Par conséquent, même si Bertrand a cerné le dilemme, il n'a pas intégré, à ce stade de lecture, que Yakouba ait pu laisser vivre le lion car il pense que son envie de devenir guerrier était plus importante. Il fait donc cette interprétation et son premier écrit est donc la trace de sa compréhension de l'album ce jour, après lecture magistrale de l'enseignante. Après relecture de l'album et un débat oral collectif en classe, le retour sur son écrit porte les traces de sa réflexion et de son changement d'interprétation, car dans celui-ci, après avoir encore une fois posé le dilemme, il écrit que Yakouba choisit finalement de ne pas tuer le lion.

Néanmoins, dans ce deuxième écrit, tout n'est pas totalement compris car le problème de chronologie évoqué plus haut apparaît (« *sinon je vais mocupais des moutons* »).

De plus, on retrouve chez d'autres élèves un vrai changement de position entre leur premier écrit et le deuxième, comme par exemple chez Luc. Dans son premier écrit, on peut voir que Luc n'avait pas cerné le dilemme posé à Yakouba, ce qui l'amène à dire que Yakouba a tué le lion. Dans son deuxième écrit, Luc a cerné le dilemme et son interprétation s'en trouve changé puisque d'après lui, Yakouba n'a pas tué le lion. (Les deux productions de Luc sont disponibles en annexe 14). Ecrire une deuxième fois sur ce passage lui a donc permis de cerner les enjeux du passage et d'affiner son interprétation.

Enfin, j'ai pu constater que les deux écrits de certains élèves étaient identiques, qu'ils n'avaient pas révisé leur premier écrit alors que leur interprétation était erronée, ou du moins incomplète comme par exemple pour Evan (ses productions sont disponibles en annexe 15).

2) Deuxième dispositif : Zappe la guerre

2.1) Premier écrit

Dans ces écrits, la presque totalité des élèves fait référence à la guerre (une seule production n'en parle pas). Mais les élèves n'inscrivent pas les mêmes motivations aux soldats. En effet, pour certains, leur retour est motivé par la vengeance contre les habitants qui ne sont jamais allés les voir comme on peut le voir grâce à la production de Théophile par exemple :

« Ils voulait se venger que jamais personne n'était venue ». D'après lui, les soldats sont donc sortis du monument pour contester le fait qu'ils ont combattu pour la France et qu'ils n'aient, en échange, reçu aucun remerciement de la part de la population.

Deux autres élèves font référence au lieutenant dans leur écrit. Dans l'une des productions, les soldats sortent pour vérifier s'il n'y aurait pas un/des ami(s) du lieutenant qui seraient restés dans la ville et qu'il serait donc d'aider :

« pour vérifier si quelqu'un qui avez eu en lieutenant était encore vivant ».

Dans l'autre production (celle de Clarysse), ce serait dans le but de tuer les potentiels ennemis du lieutenant que les soldats seraient sortis de leur monument :

« vérifier si les ennemis du lieutenant et de ses soldat son toujours en vit ». Pour ces deux productions, on voit donc qu'une importance particulière est accordée au lieutenant qui, d'après ces élèves, va avoir un rôle déterminant dans l'histoire.

Deux autres productions parlent d'un conflit, de tuer des hommes, mais ne font pas référence aux allemands :

« ils devront partir à la guerre. Et si il à des morts il va les tuer avec une mitrailleuse » (Thimothée) / *« ont n'a tuer 500 hommes, on a 4 blessés »* (Emilien).

Enfin, les dernières productions parlent toutes d'un conflit avec les allemands, comme Charles par exemple :

« la mission spéciale c'est de tuer tout les allemands ».

Pour conclure sur ce premier écrit, la totalité des élèves ont recours à un motif relatif à la guerre pour motiver les actions des soldats. Les interprétations de chacun divergent sur la nature même du conflit auquel s'opposent les soldats, mais à ce stade de la lecture, les élèves ont recours au conflit pour expliquer la sortie des soldats.

2.2) Deuxième écrit

Après avoir eu connaissance de la suite de l'histoire, la plupart des élèves ont pu ajuster leur interprétation et modifier leur première production. On voit dans ces productions que les élèves ont sensiblement changé de position par rapport à leur premier écrit. Par exemple, Thimothée, Emilien et Charles n'ont plus recours au motif de la guerre pour répondre à la consigne (leurs productions sont visibles en annexe 16). En effet, d'après eux et après la lecture du passage suivant, ce n'est pas parce que les soldats veulent faire la guerre qu'ils sont sortis du monument aux morts :

« Il n'ont pu besoin de faire la guerre parce que la guerre est finis » / « la guerre est terminée du coup il vont pas refaire la guerre parce que tous les allemands sont mort ».

Thomas, quant à lui, a opté pour une méthode qui consiste à revenir sur chaque phrase et à dire pourquoi chacune est correcte ou non en fonction des nouveaux éléments qu'il a eus après la lecture de la suite de l'album (production disponible en annexe 17). Quant à Clarysse (annexe 18), elle adopte le même type de méthode mais va plus loin dans son interprétation car elle inscrit de nouvelles motivations dans la sortie des soldats : *« pour savoir si sa servait a quelques chose de mourir ».*

Le reste des écrits peut se diviser en deux types de productions. D'une part, les élèves qui n'apportent pas de précision ou de changement à leur premier jet et qui pensent toujours que les soldats sortent toujours du monument pour faire la guerre. Et d'autre part,

certains élèves ne sont pas revenu sur leur production, c'est-à-dire qu'ils n'infirmement ou ne confirment pas ce qu'ils avaient écrit lors de la première séance.

2.3) Troisième écrit

Pour cette production, les élèves font tous sans exception référence à la guerre. D'après eux, ce que les soldats voient à la télévision ne peut-être que des images de guerre, d'affrontement.

Cependant, certains élèves vont plus loin dans leur production et méritent qu'on s'y attarde. Par exemple, Thimothée (production disponible en annexe 19) anticipe la réaction des soldats après que ceux-ci aient vu les images de guerre de la télévision. D'après lui, après avoir vu les images de guerre, les soldats vont se rendre compte que les guerres n'ont pas cessé et que leur mort n'a donc pas servi de leçon (« *du coup il ont fait la guerre pour rien* »). Après avoir mis en exergue cela, Thimothée va même jusqu'à investir les soldats de sentiments comme la déception par exemple (« *Il ne vont pas se battre une deuxième fois. Ça ne servira à rien* »).

Ici, on voit bien que dans cette suite, Thimothée prend en compte ce qui a été vu avant dans le livre, notamment lorsqu'il dit que les soldats ont fait la guerre pour rien et qu'il prend donc en compte ces indices, les rassemble pour proposer cette suite cohérente et interpréter ce qu'il pourrait se passer. Ce travail d'écriture lui a donc permis de faire tout ce cheminement intellectuel pour arriver à cette interprétation : chose qu'il n'aurait peut-être pas faite lors de la « simple » lecture de l'album.

Théophane, lui aussi va plus loin que ce qui était demandé mais se trouve à un niveau de compréhension différent (son écrit est disponible en annexe 20). En effet, lui aussi montre bien que Monnier est déçu de voir encore des images de conflit à la télévision car il se rend alors compte que son sacrifice n'a pas servi. Néanmoins, la suite de son écrit montre qu'il n'a pas encore intégré tous les indices pour interpréter de façon cohérente ce qu'il va pouvoir se passer. En effet, d'après lui, après avoir vu les images de guerre à la télévision, Monnier va entrer dans la maison pour tout casser. Or, cela n'est pas possible avec le début de l'histoire puisque Monnier, accompagnés des autres soldats viennent dans la ville pour voir si les conflits sont bien terminés et pour savoir si leur sacrifice aura servi de leçon. Par conséquent, Monnier ne souhaite plus de guerre ou d'affrontement, ce qui rend l'interprétation de Théophane caduque.

2.4) Quatrième écrit

La presque totalité des élèves a trouvé la solution, c'est-à-dire que la quatrième fin possible était la bonne.

Pour réfuter la première solution proposée, la plupart des élèves ont avancé le fait que le grand-père ne croyait pas l'enfant et que par conséquent, il n'avait pas appelé la police puisqu'il n'avait même pas vu qu'il y avait des soldats (exemples de productions en annexe 21).

Pour réfuter la deuxième solution, j'avais fait l'hypothèse que les élèves feraient référence à la motivation première des soldats qui était de voir si la guerre était finie. En effet, avant ce passage a été mis en lumière le fait que les soldats ne voulaient plus de conflit. Par conséquent, je pensais que les élèves auraient fait référence à cela pour réfuter le fait que les soldats tirent sur le grand-père et l'enfant, mais il n'en a rien été, même si chez la plupart des élèves cette solution a été réfutée.

Deux types d'interprétation ont été faite pour cela. La première consistait à dire que le grand-père n'avait pas d'arme. Je pense ici que les élèves font appel à leurs représentations en pensant, peut-être, qu'une personne âgée n'a pas d'arme chez elle. L'autre argument est donné par Charles (production disponible en annexe 22) qui s'appuie sur les éléments, les indices du texte pour étayer son interprétation. En effet, pour lui, le grand-père n'a pas pu prendre une arme et tirer sur les soldats puisqu'il n'écoutait pas l'enfant. Par conséquent, il n'a pas prêté attention à ce qu'il se passait et n'a donc pas vu les soldats à la fenêtre.

Lorsque des erreurs sont survenues dans le choix de la solution correcte, c'est entre les deux dernières qu'elles sont apparues.

Dans la plupart des cas, la troisième solution a été réfutée par les élèves. Pour cela, ces derniers se sont mis à la place de l'enfant et ont avancé le fait que celui-ci aurait trop peur de faire cela à des soldats (voir en annexe 23). Cependant, deux élèves ont choisi cette solution et chacun a avancé un argument.

Caroline tout d'abord a choisi cette troisième solution car d'après elle, l'enfant a pu reconnaître les soldats. Pour cela, elle avance le fait que l'enfant a pu les voir sur le monument aux morts (*«parce qu'il peut les reconnaître parce qu'ils les a vu sur le monument au mort»*). Je pense que cette interprétation est recevable puisque sur certains monuments aux morts, les photos des soldats sont disposés en médaillon. De ce fait, il est

tout à fait recevable que l'enfant ait pu reconnaître Monnier en l'ayant aperçu préalablement sur le monument.

D'autre part, pour Julien (sa production est visible en annexe 24), cette fin est possible car c'est la fin de l'histoire et les soldats vont donc retourner au monument aux morts. D'après lui, puisque en début d'histoire, les soldats sortent du monument aux morts, celle-ci devrait se terminer de manière à ce que les soldats retournent de là où ils sont venus. Son interprétation se forge peut-être sur des histoires qu'il connaît et dont l'histoire se déroulerait de la même manière, avec un retour du héros à sa place initiale en début d'histoire. Cependant, cela n'est qu'une hypothèse que j'émet : il est impossible de savoir d'où lui vient réellement cette interprétation. Mais si tel était le cas, Julien ferait donc appel à ses lectures antérieures et à ses connaissances sur les textes pour formaliser son interprétation

Enfin, concernant la dernière proposition (celle du livre), deux types d'arguments sont avancés dans les productions des élèves (vous trouverez un exemple de chacune en annexe 25). La première est que les soldats se sont fait repérer et qu'ils ont donc pris la fuite alors que pour la seconde, c'est que le grand-père ne croyait pas l'enfant. On voit donc que les élèves font la même interprétation mais qu'ils ne se fondent pas sur les mêmes indices pour y parvenir, ne faisant pas appel aux mêmes informations du texte.

Cependant, sur cette dernière proposition, il est possible de prendre appui sur le texte pour étayer son interprétation mais de se tromper alors que l'indice prélevé est correct. C'est l'exemple de Louise (production visible en annexe 26). En effet, d'après elle, le garçon ne peut courir après Monnier car c'est un instituteur. Néanmoins, le garçon ne sait pas que Monnier était instituteur. Elle prête donc à l'enfant des connaissances qu'il ne pouvait pas avoir, mais que seul le lecteur peut avoir. Elle n'arrive donc pas à se détacher de son point de vue de lectrice et à se décentrer pour se positionner, se mettre dans la peau de l'enfant.

B) RETOUR SUR LES HYPOTHESES

1) Première hypothèse

Au vu des données recueillies, je pense pouvoir avancer que cette première hypothèse est validée. En effet, dans le cadre de cette recherche et du dispositif mis en place, on peut conclure que les élèves étaient motivés par le fait d'écrire et ont éprouvé du plaisir à répondre à la tâche d'écriture proposée. De plus, ces conclusions sont renforcées par les discussions que j'ai pu avoir avec l'enseignante titulaire de la classe. Cette dernière m'a dit que les élèves avaient été particulièrement motivés par la tâche qui leur avait été proposée et que leur participation avait été plus importante qu'à l'accoutumée.

Je pense que cela est dû au fait que dans ces circonstances, l'élève est acteur car on le place dans une position de production, et non plus de réception (ce qui est souvent le cas pour la lecture-compréhension d'un ouvrage). En effet, il est d'après moi plus aisé pour un élève d'être actif lors d'une phase de production que lors d'une phase de réception car il peut être plus difficile pour lui de mobiliser son attention et de la garder constante sur la recherche de sens grâce à la simple lecture de l'ouvrage, alors qu'en position de production l'élève sera actif et donc plus intéressé par ce qu'il doit faire. De plus, cela confirme les propos de J.-L. Dufays selon lesquels il est nécessaire de cesser de « *considérer la lecture comme l'observation passive d'un donné* »⁵⁵ puisque lire nécessite une position active du fait de la construction du sens qui lui est inhérente.

De plus, la possibilité donnée aux élèves d'écrire a favorisé l'immersion fictionnelle puisque certains se sont vraiment immergés dans l'univers de *Yakouba*. En effet, l'ensemble des élèves a bien utilisé la première personne du singulier, pour se mettre à la place du héros. De plus, certains ont fait des efforts pour « enrober » l'histoire, pour la rendre cohérente avec les éléments du décor du début de l'ouvrage par exemple. D'autres ont vraiment intériorisé le personnage qu'ils avaient à investir en lui conférant (et en « se » conférant par la même occasion) des sentiments, des ressentis. Cette immersion a été nécessaire pour que les élèves puissent s'engager dans l'histoire et pour qu'ils ne restent pas « collés » au texte, dans le but d'investir le blanc qu'ils avaient à combler. Ici aussi donc, la motivation a pu être décuplée par l'investissement des élèves dans la tâche. Chose

⁵⁵ DUFAYS J.-L., GEMENNE L., LEDUR D., op. cit., p.211.

qui, je pense, serait beaucoup plus difficile à réaliser lors de la réception (lecture) d'un texte.

Enfin, le fait d'être en situation de production amène une dernière chose dans la classe. De ce fait, tous les élèves sont dans l'obligation de réaliser la tâche puisqu'une trace leur sera demandée à la fin de la séance. Alors que si aucune trace de leur recherche ou de leur lecture ne leur ait demandée, certains élèves pourraient, je pense, être tenté de ne pas faire le travail demandé ou mettre de côté un problème d'interprétation auquel ils auraient pu être confronté.

Pour conclure, le fait que le « *texte est donné dans une situation de lecture alors qu'il doit être fabriqué par l'enfant dans une situation d'écriture* »⁵⁶ place l'enfant dans une position active puisqu'il devra produire quelque chose qui n'existe pas.

Cependant, pour être correct et le plus rigoureux possible, il est nécessaire de nuancer ces propos. En effet, j'estime que ces résultats concernant cette première hypothèse peuvent être biaisés par le contexte dans lequel s'est déroulée la recherche. Le fait que ce soit une personne extérieure qui mette en place les dispositifs et surtout que ces derniers soient mis en place pour une autre personne (moi-même) a fortement joué sur la motivation des élèves qui voulaient « bien faire », qui voulaient « faire plaisir » en m'aidant dans ma recherche.

J'ai ressenti cela lorsque j'ai été présenté à la classe et que la professeur titulaire a informé les élèves que pour mes études, j'allais avoir besoin de mettre en place certaines activités sur des livres et qu'il fallait qu'ils soient le plus sérieux possible pour que celles-ci soient les plus pertinentes et les moins biaisées possibles. J'ai également ressenti cela lorsque j'avais besoin de trois élèves pour mes entretiens et que tous les élèves voulaient le faire : un élève allant même jusqu'à pleurer parce « ses copains avaient pu le faire et pas lui ».

C'est pour l'ensemble de ces raisons que j'estime que ces résultats sont à prendre avec nuance.

⁵⁶ FIJALKOW J., *Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire*, op. cit., p.4.

2) Deuxième hypothèse

« *Le rôle du maître est de favoriser le retour métacognitif sur le travail interprétatif afin d'abord de faire comparer les voies empruntées par chacun pour accéder à une signification, de déterminer les lieux où le texte contraint, les zones qu'il laisse indéterminées ou incertaines et comment elles ont été remplies, afin ensuite que les élèves apprennent à évaluer la plus ou moins forte pertinence de leurs interprétations, à partager dans la tolérance celles qui auront été reconnues plausibles et à nourrir leur propre interprétation de celle des autres* »⁵⁷. C. Tauveron nous montre ici l'importance du retour réflexif que les élèves doivent faire pour arriver à la compréhension des textes littéraires et d'après moi, l'écriture est un très bon moyen d'y arriver puisque les élèves vont alors avoir un support pour faire ce retour. En effet, il est à mon avis très difficile pour un élève de faire ce retour réflexif sur sa lecture-compréhension du texte sans support, mis à part sa propre pensée, sur l'idée mentale qu'il s'en ait faite puisque cela demande des capacités d'abstraction très importantes car il s'agit de parler sur quelque chose qui n'est « pas là », qui n'est pas présent matériellement.

Une fois l'écrit réalisé, il sera alors, je pense, plus facile pour l'élève de se décentrer de son interprétation pour la critiquer et la confronter avec celles des autres élèves de la classe lors d'un débat interprétatif. En effet, il est d'après moi plus difficile pour les élèves de se décentrer de leur interprétation s'ils ne l'ont pas écrite préalablement puisqu'ils vont devoir utiliser de l'énergie pour retrouver le fil conducteur de leur interprétation, pour réactiver en mémoire ce qu'ils pensaient. L'écrit permet donc ici de fixer sa pensée et permet de pouvoir y revenir plus facilement pour pouvoir l'ajuster puisque c'est un écrit de travail qui marque le cheminement intellectuel de l'élève. Ce débat proposé aux élèves concernant leurs interprétations est crucial puisque « *des conflits cognitifs peuvent naître de la mise en relation des traces de pensées d'élèves, dont la divergence apparaît alors et qui aurait pu passer inaperçue sans ce retour sur l'écrit* »⁵⁸.

De plus, l'écriture permet également de faire prendre conscience aux élèves que le sens d'un texte n'est jamais totalement donné et qu'il est donc nécessaire de faire un travail d'inférences, de tisser des liens logiques et de faire appel à ses connaissances pour construire le sens. Qui plus est, on place ici l'enfant en position d'acteur face au texte en

⁵⁷ TAUVERON C., *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage*, op. cit., p.41.

⁵⁸ TAUVERON C., *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant*, op. cit., p.32.

« comparant toute lecture à une sorte d'enquête, de recherche d'indices »⁵⁹ à laquelle l'élève serait confronté dans chacune de ses lectures et pour lesquelles il devrait endosser « le rôle du détective »⁶⁰ pour lever l'ensemble des ambiguïtés inhérentes au texte littéraire et nécessaires à interpréter pour saisir l'enjeu de ce qui est dit.

3) Troisième hypothèse

Je n'ai pas pu mettre à l'épreuve ma troisième hypothèse, du fait du manque de temps. En effet, sur deux périodes de deux semaines de stage, la personne admissible ayant testé mes dispositifs n'a pas eu le temps de pouvoir en faire plus puisqu'elle devait respecter l'emploi du temps de la personne qui l'accueillait et parce qu'elle ne voulait et ne pouvait pas faire « que » du français pendant son stage. Cependant, pour le dispositif sur Yakouba, le choix de laisser à disposition des exemplaires de ce livre était, au début, dans le but de recueillir une partie des données nécessaires pour tester mon hypothèse sur la distanciation. Néanmoins, cela n'est pas suffisant ni pertinent pour évaluer le fait que l'écrit puisse faire prendre de la distance à l'élève par rapport au livre.

J'ai donc décidé d'utiliser ces données pour ma première hypothèse car elles témoignent à mon sens de l'implication des élèves dans leur écriture.

⁵⁹ DUFAYS J.-L., GEMENNE L. LEDUR D., op. cit., p.211.

⁶⁰ TAUVERON C., *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage*, op. cit., p.40.

IV) ANALYSE REFLEXIVE

A) CE QUI A FONCTIONNE

Dans la mesure où ce n'est pas moi qui ait mené ces séances et que je n'ai pas pu y assister, j'éprouve beaucoup de difficultés à cerner ce qui a fonctionné. Néanmoins, j'estime que mes deux hypothèses se sont révélées concluantes (avec le possible biais évoqué pour la première) et que ces dispositifs mis en place ont apporté des savoir-faire aux élèves, notamment au niveau de leurs capacités d'interprétation.

B) CE QUI N'A PAS FONCTIONNE

Dans un premier temps, la difficulté la plus saillante relève selon moi de la nature de la tâche demandée aux élèves. En effet, il est d'après moi difficile pour des élèves d'écrire puisqu'ils ont un produit à fabriquer à partir d'une feuille blanche et de leurs idées. De plus, dans la sphère scolaire, l'évaluation des écrits pose problème et cela est ressenti par les élèves. Il est difficile pour eux de produire des écrits en ne sachant pas sur quoi ils vont être évalués. Les fautes d'orthographe vont-elles être évaluées ? Quels seront les critères qui feront que leur écrit sera « bon » ?

La deuxième difficulté à laquelle j'ai été confronté concerne la conduite des entretiens. En effet, ce n'est pas un exercice pendant lequel j'ai senti en maîtriser tous les paramètres et enjeux. C'est effectivement pour moi une pratique inhabituelle alors qu'elle demande des compétences bien spécifiques pour être menée à bien. De fait, mes entretiens regorgent de lacunes que j'ai décelées lors de leur analyse. Par exemple, j'ai à mon sens beaucoup trop parlé et je n'ai pas assez laissé les enfants s'exprimer. De plus, en les analysant, je me suis rendu compte qu'à certains moments il aurait été intéressant de rebondir sur ce que l'élève avait dit, de lui demander d'explicitier ce qu'il venait de dire car cela aurait pu être des données intéressantes pour mon projet mais je n'ai pas su le faire à ce moment précis.

La dernière difficulté réside dans la réalisation concrète de mon étude qui a été contrainte par les périodes de stage mises à disposition par le calendrier de l'IUFM. En effet, j'ai surtout ressenti cela sur les deux périodes de stage. Pour la première et le dispositif fondé sur *Yakouba*, deux semaines étaient trop peu pour réaliser deux entretiens (un pré-dispositif et un post-dispositif) ainsi que deux séances de littérature. En ayant eu

plus de temps entre la deuxième séance de littérature et le deuxième entretien, j'aurais pu analyser les productions des élèves interviewés pour aménager les questions que j'allais leur poser lors de ce second entretien pour améliorer mon travail en ayant des données plus pertinentes. Sur la deuxième période de stage, travailler l'album *Zappe la guerre* en 4 séances sur deux semaines me paraît très lourd pour les élèves et vraiment peu adapté au rythme requis pour s'approprier l'album et pour pouvoir prendre du recul sur celui-ci.

C) REMEDIATIONS POSSIBLES

En ce qui concerne les difficultés liées à l'écriture, j'aurais peut-être pu penser à faire écrire les élèves en groupe dans le but de casser la représentation solitaire que l'on a de cette activité. De plus, il aurait fallu expliciter au maximum ce qu'on attendait des élèves lorsqu'il leur était demandé de produire un écrit pour répondre à la consigne. Cela aurait permis que les élèves soient plus relâchés et qu'ils ne se fixent pas sur des détails de forme qui ne sont pas pris en compte dans l'analyse de leur écrit (comme l'orthographe par exemple).

Ensuite, il aurait été nécessaire de prendre plus de temps entre le premier entretien et le début du dispositif d'une part et la fin du dispositif et le deuxième entretien d'autre part pour faire une analyse et aménager, faire évoluer le dispositif dans le but de le rendre meilleur. De plus, il aurait également été nécessaire d'individualiser l'intervention (je pense ici à la phase entre les deux écrits pour le dispositif sur *Yakouba*) puisque pour certains élèves, leur premier écrit était cohérent et assez complet : ils n'avaient donc pas beaucoup de choses à modifier. Par conséquent, pour certains, refaire un écrit n'était pas pertinent, il aurait plutôt fallu leur donner comme consigne « d'améliorer leur écrit » en ajoutant ou supprimant des choses.

Concernant les difficultés survenues lors de la conduite des entretiens, je pense qu'il n'y a que la pratique qui peut faire me faire progresser dans cette compétence, couplée à des lectures théoriques sur les techniques à adopter.

Enfin, en vue d'améliorer encore le dispositif et les données recueillies, il aurait pu être intéressant de demander aux élèves d'explicitier leur interprétation, c'est-à-dire de leur demander d'écrire ce qui les a amenés à interpréter le texte de telle ou telle manière, sur quels indices ils se sont appuyés pour pouvoir analyser plus finement leur interprétation.

CONCLUSION

En réponse à ma question de départ, je pense pouvoir avancer le fait que le fait d'écrire peut être considéré comme un moyen pour travailler les compétences en jeu dans la lecture littéraire. En effet, comme j'ai pu le voir et l'analyser grâce aux dispositifs mis en place, la « *caractéristique fondamentalement active de l'écriture* »⁶¹ met l'élève en action, ce qui peut le motiver. Néanmoins, dans le but d'être le plus rigoureux possible et d'avoir des résultats pertinents, il serait intéressant pour évaluer cette variable « motivation » de confronter l'étude d'un même texte à l'aide de deux dispositifs différents (l'un en écrivant et l'autre non) pour voir si le fait d'écrire motive plus les élèves.

De plus, le fait d'écrire permet à l'élève de travailler les savoir-faire inhérents à la capacité d'interprétation en l'obligeant à rechercher des indices, à faire des inférences et à tisser des liens en lui permettant de fixer ses idées, puis de retourner au texte pour enfin revenir sur son interprétation.

Néanmoins, grâce à cette recherche, j'ai également pu me rendre compte de l'importance du débat oral collectif qui permet aux élèves des retours en arrière, la prise en compte d'informations nouvelles pour ensuite aboutir à une adaptation de leur première interprétation. En effet, il est à mon sens très primordial de souligner l'importance des échanges interpersonnels puisque « *chaque enfant trace ses propres parcours sémantiques, les compare à ceux des autres, et comprend, défend ou remet en questions des cheminements textuels différents des siens* »⁶², ce qui va lui permettre de confronter son interprétation à celle des autres et de ce fait, de devoir l'argumenter. Le rôle du professeur des écoles étant ici très important puisqu'il est le garant des droits du texte et se doit de poser les limites dans les diverses interprétations des élèves.

Dans le but d'améliorer ce travail et de le prolonger, il pourrait être intéressant de voir si l'écriture peut également avoir un impact sur les trois autres caractéristiques de la lecture littéraire énoncées plus haut. De plus, je pense que le carnet de lecture peut également être un outil pour renforcer cette pratique de lecture littéraire car cela permettrait à l'élève de construire une relation plus intime à l'objet livre.

⁶¹ FIJALKOW J., *Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire*, op. cit., p.3.

⁶² FORTANIER M.-J., LANGLADE G., *Enseigner la littérature*, Delagrave, Ed. Savoir Et Faire En Français, 2001, p.153.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages :

- CHABANNE J.-C., BUCHETON D., *Ecrire en ZEP : un autre regard sur les écrits des élèves*, CDRP de l'Académie de Versailles, Delagrave, 2002.
- CHAUVEAU G., *Comment l'enfant devient lecteur : pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*, Retz, 2002.
- DUFAYS J.-L., GEMENNE L., LEDUR D., *Pour une lecture littéraire*, De Boeck, 1996.
- ECO U., *Lector in fabula*, Paris, Ed. Grasset, 1979.
- FIJALKOW J., *Mauvais lecteurs, pourquoi ?*, Paris : PUF, 1986.
- FOURTANIER M.-J., LANGLADE G., *Enseigner la littérature*, Delagrave, Ed. Savoir Et Faire En Français, 2001.
- ISER W., *L'acte de lecture*, trad. Mardaga, 1976.
- PICARD M., *La lecture comme jeu, Essai sur la littérature*, Les éditions de minuit, 1986.
- ROUXEL A., *Enseigner la lecture littéraire (deuxième partie)*, Presses Universitaires de Rennes, collection Didact Français, 1996.
- ROUXEL A., *Qu'entend-on par lecture littéraire ?*, *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements* (dir. Tauveron), Les actes de la DESCO, 12-22, 2002.
- TAUVERON C., *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM*, Paris, Hatier, 2002.

Revue :

- CHABANNE J.-C., BUCHETON D., *les « écrits intermédiaires » pour penser, apprendre et se construire*, Québec français n°149, 2008, 60-62.
- FIJALKOW J., *Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ?*, document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003, 2003.

- GROSSMANN F., *Littérature, compréhension et interprétation des textes*, Repères n°19, 1999, 139-166.
- REUTER Y., *Les relations et les interactions lecture-écriture dans le champ didactique*, Pratiques n°86, « Lecture/écriture », 1995, 5-23.
- TAUVERON C., *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant*, Repères n°19, 1999, 9-38.

Programmes officiels :

- BO HS n°1, 14 février 2002.
- BO HS n°3, 19 juin 2008.

Lien internet :

- *Déclarations d'enseignants de CM2 et de 6^e : quelles représentations de l'écriture et de son enseignement*, <http://ife.ens-lyon.fr/formation-formateurs/catalogue-des- formations/formation-2011-2012/enseigner-la-competence-ecrire-m.-watrelot/d- colin-j-lafont-terranova.pdf>.

ANNEXE 1 : Questions posées lors du 1^{er} entretien.

- Est-ce que tu aimes lire ?
- Qu'est-ce que tu aimes lire ?
- Est-ce que tu lis souvent ?
- Pourquoi tu aimes lire ?
- Pourquoi tu lis ? Pour quoi faire ?
- Tu fais quoi quand tu lis ?
- Pour toi, c'est quoi comprendre une histoire ?
- Comment tu fais pour comprendre l'histoire ? Comment tu t'y prends ?
- Quand tu ne comprends pas, tu fais comment ?

Il est à noter que suivant les réponses données par l'élève, la suite des questions pouvait s'orientait différemment dans le but de rebondir sur ce que chacun avait pu dire.

ANNEXE 4 : Questions posées aux élèves lors du 2^{ème} entretien.

- Qu'as-tu retenu du livre sur *Yakouba* ?
- Qu'est-ce qui t'a le plus intéressé dans le livre *Yakouba* ?
- Pourquoi tu as aimé ce passage ?
- Est-ce que de choses t'ont gêné ou aidé pour comprendre le livre ?
- As-tu eu besoin du livre ? Si oui, pourquoi ?

Tout comme pour le premier entretien, les questions que j'ai posé aux différents élèves peuvent se révéler différentes suivant ce qu'ils me répondaient.

ANNEXE 5 : 1^{ère} séance sur Zappe la guerre.

Domaine : Français – Lecture.		Niveau : C3 : CE2.	Date : 10/04/12
Période n° : 4	Intitulé de la séquence : <i>Zappe la Guerre.</i>		
Séance n° : 1	Intitulé de la séance : « Quelle est cette mission ? »		
Durée : 60 min			
Compétences visées (items du socle commun) :			
<ul style="list-style-type: none"> - L'élève est capable de manifester sa compréhension de textes variés [...]. - L'élève est capable de comprendre un énoncé, une consigne. - L'élève est capable de copier un texte sans faute, écrire lisiblement et correctement un texte [...]. - L'élève est capable de prendre la parole en public. 			
Objectif(s) spécifique(s) :			
<ul style="list-style-type: none"> - Travailler ses compétences d'interprétation. - Découvrir partiellement un album de littérature de jeunesse et imaginer la raison d'une mission en produisant un court texte. 			
Objectif(s) transversal(aux) :			
<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre des consignes et y répondre seul. 			
Pré-requis :			
<ul style="list-style-type: none"> - Savoir lire un texte seul. - Savoir produire un texte seul. 			
Critères de réussites, évaluations :			
<p>L'élève a imaginé ce que pouvait être « la mission de vérification » et il a produit un texte court expliquant ses idées. Il a participé aux phases de mise en commun en oral collectif.</p>			
Dispositif pédagogique :			
Organisation :			
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Participants :</i> 15 CE2 - <i>Support :</i> Le livre Zappe la Guerre, de PEF. - <i>Matériel :</i> L'album, des feuilles de brouillon, des crayons de bois, des gommes.. 			
Déroulement :		Modalité de travail :	Durée :
a/ Découverte du texte.		Phase orale collective	<u>60 min :</u>
<ul style="list-style-type: none"> - Je montre aux élèves l'album et je leur demande si certains l'ont déjà lu et connaissent l'histoire. Ensuite, je leur demande à quoi leur fait penser le titre, de quel genre d'histoire il est question, selon eux. - Puis je lis, par dévoilement progressif, les deux premières pages du livre. Je demande aux élèves s'il y a des difficultés de vocabulaire, des choses incomprises ou des passages sur lesquels ils veulent que je revienne. Une fois ces difficultés surmontées, je demande aux élèves de m'expliquer ce qu'ils ont compris de l'histoire jusqu'à présent, sous forme de débat oral collectif. - Suite à ces premières explications, je donne le travail aux élèves. 			15 min
b/ Quelle est la mission de vérification ?		Phase écrite individuelle	25 min
<p>Consigne : D'après ce que je viens de vous lire et de l'échange que nous venons d'avoir sur l'histoire, je vous demande de me raconter ce que peut-être, selon vous, « la mission de vérification » dont parlent les soldats. Vous allez donc écrire vos idées sur une feuille de brouillon, afin de m'expliquer ce qu'est cette mission.</p>			
c/ Confrontation des différentes productions d'élèves ?		Phase orale collective	20 min
<ul style="list-style-type: none"> - Je m'assure que tous les élèves ont bien terminé leur production (je laisse finir les derniers), puis je demande à quelques volontaires de lire à voix haute leur travail. - Ensuite, j'engage un débat sur la diversité des productions, pour savoir ce que les élèves en pensent afin d'aboutir au fait que pour le moment, on constate que plusieurs solutions / propositions de missions sont possibles. - Enfin, je récupère les productions des élèves, pour pouvoir les lire et découvrir les idées / attentes des élèves sur cette histoire. 			

ANNEXE 6 : 2^{ème} séance sur Zappe la guerre.

Domaine : Français – Lecture.		Niveau : C3 : CE2.	Date : 13/04/12
<u>Période n° :</u> 4	<u>Intitulé de la séquence :</u> <i>Zappe la Guerre.</i>		
<u>Séance n° :</u> 2	<u>Intitulé de la séance :</u> « Quelle est cette mission ? » (suite)		
<u>Durée :</u> 60 min			
<u>Compétences visées (items du socle commun) :</u>			
<ul style="list-style-type: none"> - L'élève est capable de manifester sa compréhension de textes variés [...]. - L'élève est capable de comprendre un énoncé, une consigne. - L'élève est capable de copier un texte sans faute, écrire lisiblement et correctement un texte [...]. - L'élève est capable de prendre la parole en public. 			
<u>Objectif(s) spécifique(s) :</u>			
<ul style="list-style-type: none"> - Travailler ses compétences d'interprétation. - Prendre en compte la suite de l'album pour revenir sur son écrit et l'améliorer. 			
<u>Objectif(s) transversal(aux) :</u>			
<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre des consignes et y répondre seul. 			
<u>Pré-requis :</u>			
<ul style="list-style-type: none"> - Savoir lire un texte seul. - Savoir produire un texte seul. 			
<u>Critères de réussites, évaluations :</u>			
L'élève a pris en compte la suite de l'album pour modifier sa production en conséquence. Il a su argumenter ses choix / ses changements. Il a participé aux phases de mise en commun en oral collectif.			
Dispositif pédagogique :			
<u>Organisation :</u>			
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Participants :</i> 15 CE2 - <i>Support :</i> Le livre Zappe la Guerre, de PEF, les productions des élèves créées en séance 1. - <i>Matériel :</i> L'album, des feuilles de brouillon, des crayons de bois, des gommes.. 			
Déroulement :		Modalité de travail :	Durée :
<u>a/ Rappel.</u>			<u>60 min :</u>
<ul style="list-style-type: none"> - Je demande aux élèves ce que nous avons fait en séance précédente. Je leur demande aussi d'expliquer de quoi parle l'album, qui sont les personnages, ... Ceci permettra de faire entrer les élèves dans l'activité, notamment les absents éventuels. - Ensuite, je demande à quelques volontaires (autres qu'en séance précédente) de nous raconter brièvement ce qu'ils ont noté sur le brouillon la fois passée : quelle est selon eux la mission spéciale. L'idée ici est de faire émerger les hypothèses émises lors de la séance précédente (il y a autant d'hypothèses que d'élèves car chaque élève a produit, seul, un texte). 		Phase orale collective	15 min
<u>b/ Lecture de la suite de l'album</u>			
<ul style="list-style-type: none"> - Je lis l'album jusqu'à « répartir ses troupes ». Puis je demande aux élèves s'il y a des difficultés de vocabulaire, des choses incomprises ou des passages sur lesquels ils veulent que je revienne. - Une fois ces difficultés surmontées, je donne aux élèves le travail à effectuer. 		Phase orale collective	15 min
<u>c/ Confrontation des différentes productions d'élèves ?</u>			
<ul style="list-style-type: none"> - <u>Consigne :</u> Maintenant que nous en avons appris un peu plus sur la mission spéciale de ces soldats fantômes, je vous demande de relire votre texte de la dernière fois et de le modifier d'après les nouveaux éléments dont nous disposons aujourd'hui. Mais attention, je veux que vous m'indiquiez ce qui est correct (donc ce que vous gardez) et pourquoi, mais aussi ce qui est impossible (et que vous allez enlever) et pourquoi. Vous pouvez vous appuyer sur les textes. Je laisse le livre sur le bureau. Venez chacun votre tour. - Enfin, les productions des élèves, « remodelées » sont ramassées. 		Phase écrite individuelle	30 min

ANNEXE 7 : 3^{ème} séance sur Zappe la guerre.

Domaine : Français – Lecture.		Niveau : C3 : CE2.	Date : 17/04/12
<u>Période n° :</u> 4	<u>Intitulé de la séquence :</u> <i>Zappe la Guerre.</i>		
<u>Séance n° :</u> 3	<u>Intitulé de la séance :</u> « Que voit Monnier à la télévision ? »		
<u>Durée :</u> 60 min			
<u>Compétences visées (items du socle commun) :</u>			
<ul style="list-style-type: none"> - L'élève est capable de manifester sa compréhension de textes variés [...]. - L'élève est capable de comprendre un énoncé, une consigne. - L'élève est capable de copier un texte sans faute, écrire lisiblement et correctement un texte [...]. - L'élève est capable de prendre la parole en public. 			
<u>Objectif(s) spécifique(s) :</u>			
<ul style="list-style-type: none"> - Travailler ses compétences d'interprétation. - Prendre appui sur l'album pour inventer une partie de l'histoire : ce que peut voir le soldat à la télévision. 			
<u>Objectif(s) transversal(aux) :</u>			
<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre des consignes et y répondre seul. 			
<u>Pré-requis :</u>			
<ul style="list-style-type: none"> - Savoir lire un texte seul. - Savoir produire un texte seul. 			
<u>Critères de réussites, évaluations :</u>			
<p>L'élève a pris en compte l'album, le contexte, la période, ... afin de produire un nouveau texte. Il a participé aux phases de mise en commun en oral collectif.</p>			
Dispositif pédagogique :			
<u>Organisation :</u>			
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Participants :</i> 15 CE2 - <i>Support :</i> Le livre Zappe la Guerre, de PEF. - <i>Matériel :</i> L'album, des feuilles de brouillon, des crayons de bois, des gommes. 			
Déroulement :		Modalité de travail :	Durée :
<u>a/ Rappel.</u>			<u>60 min :</u>
<ul style="list-style-type: none"> - Je demande aux élèves ce que nous avons fait en séance précédente. Je leur demande aussi d'expliquer de quoi parle l'album, qui sont les personnages, ... Ceci permettra de faire entrer les élèves dans l'activité, notamment les absents éventuels. 		Phase orale collective	10 min
<u>b/ Lecture de la suite de l'album.</u>			
<ul style="list-style-type: none"> - Ensuite, je lis l'album jusqu'à la page où les soldats regardent la télévision. Je m'arrête à la phrase « mais raconte, Monnier ! ». Puis je demande aux élèves s'il y a des difficultés de vocabulaire, des choses incomprises ou des passages sur lesquels ils veulent que je revienne. Enfin, je donne aux élèves le travail à effectuer. 		Phase orale collective	10 min
<u>c/ Mise en texte des idées des élèves.</u>			
<ul style="list-style-type: none"> - <u>Consigne :</u> Monnier et ses compagnons essaient de voir ce qui se passe, d'où vient la lumière bleue et que représentent les images qui défilent. Je vous demande maintenant d'écrire sur une feuille ce que Monnier voit à la télévision : quelles sont les images, que représentent-elles, ... ? 		Phase écrite individuelle	30 min
<u>d/ Mise en commun des productions et confrontation des textes.</u>			
<ul style="list-style-type: none"> - Je m'assure que tous les élèves ont bien terminé leur production (je laisse finir les derniers), puis je demande à quelques volontaires de lire à voix haute leur travail. - Ensuite, j'engage un débat sur la diversité des productions, pour savoir ce que les élèves en pensent afin d'aboutir au fait qu'on constate que plusieurs solutions / propositions de missions sont possibles. - Enfin, je récupère les productions des élèves, pour pouvoir les lire et découvrir les idées / attentes des élèves sur cette histoire. 		Phase orale collective	10 min

ANNEXE 8 : 4^{ème} séance sur Zappe la guerre.

Domaine : Français – Lecture.		Niveau : C3 : CE2.	Date : 20/04/12
<u>Période n° :</u> 4	<u>Intitulé de la séquence :</u> <i>Zappe la Guerre.</i>		
<u>Séance n° :</u> 4	<u>Intitulé de la séance :</u> « Choisis la « bonne » fin. »		
<u>Durée :</u> 60 min			
<u>Compétences visées (items du socle commun) :</u>			
<ul style="list-style-type: none"> - L'élève est capable de manifester sa compréhension de textes variés [...]. - L'élève est capable de comprendre un énoncé, une consigne. - L'élève est capable de copier un texte sans faute, écrire lisiblement et correctement un texte [...]. - L'élève est capable de prendre la parole en public. 			
<u>Objectif(s) spécifique(s) :</u>			
<ul style="list-style-type: none"> - Travailler ses compétences d'interprétation. - Découvrir partiellement un album de littérature de jeunesse et imaginer la raison d'une mission en produisant un court texte. 			
<u>Objectif(s) transversal(aux) :</u>			
<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre des consignes et y répondre seul. 			
<u>Pré-requis :</u>			
<ul style="list-style-type: none"> - Savoir lire un texte seul. - Savoir produire un texte seul. 			
<u>Critères de réussites, évaluations :</u>			
L'élève a imaginé ce que pouvait être la fin de l'histoire, en choisissant parmi 4 réponses possibles. Il a justifié ses choix en expliquant pourquoi l'une était une fin possible et les autres non. Il a participé aux phases de mise en commun en oral collectif.			
Dispositif pédagogique :			
<u>Organisation :</u>			
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Participants :</i> 15 CE2 - <i>Support :</i> Le livre Zappe la Guerre, de PEF et un « questionnaire » concernant la fin de l'histoire. - <i>Matériel :</i> L'album, les photocopies du « questionnaire », des crayons de bois, des gommes. 			
Déroulement :		Modalité de travail :	Durée :
<u>a/ Rappel.</u>			<u>60 min :</u>
<ul style="list-style-type: none"> - Je demande aux élèves ce que nous avons fait en séance précédente. Je leur demande aussi d'expliquer de quoi parle l'album, qui sont les personnages, ... Ceci permettra de faire entrer les élèves dans l'activité, notamment les absents éventuels. 		Phase orale collective	10 min
<u>b/ Lecture de la suite de l'album.</u>			
<ul style="list-style-type: none"> - Ensuite, je lis l'album jusqu'à la découverte des soldats par l'enfant. Je m'arrête à : « il n'y avait plus personne contre le carreau ». Puis je demande aux élèves s'il y a des difficultés de vocabulaire, des choses incomprises ou des passages sur lesquels ils veulent que je revienne. Enfin, je donne aux élèves le travail à effectuer. 		Phase orale collective	10 min
<u>c/ Mise en texte des idées des élèves.</u>			
<ul style="list-style-type: none"> - Je leur distribue le photocopié. On lit la consigne ensemble, Je la reformule : « Vous devez lire les 4 fins possibles et choisir celle qui vous pensez être la bonne. Vous devez, pour chaque fin, dire si elle est bonne ou fautive et expliquer pourquoi ». Enfin, je fais reformuler la consigne par 1 ou 2 élèves et je les laisse travailler. 		Phase écrite individuelle	25 min
<u>d/ Lecture de la fin de l'album.</u>			
<ul style="list-style-type: none"> - Je m'assure que tous les élèves ont bien terminé leur travail (je laisse finir les derniers), puis je ramasse le travail des élèves. - Ensuite, je reprends la lecture de l'album, jusque la fin. - Puis, je lance le débat sur l'album et demande aux élèves qu'elle était la fin de l'histoire qu'il fallait choisir et pourquoi. - Enfin, je récolte les avis des élèves sur l'album, en leur demandant de justifier pourquoi ils ont ou non aimé ce livre. 		Phase orale collective	15 min

ANNEXE 9 : Document donné aux élèves lors de la dernière séance.

Parmi ces fins d'histoire possibles, note celle que tu choisirais et explique ton choix.

Les fins possibles	Choix	Raisons du choix ou du refus
L'enfant prit peur et appela son grand-père. Le grand-père affolé courut jusqu'au téléphone pour prévenir la police. Quand la police arriva sur les lieux, les soldats s'étaient déjà enfuis et avaient tous disparu dans leur monument.		
L'enfant appela son grand-père qui courut chercher ses armes. Le grand-père, croyant que c'étaient des voleurs, tira sur les soldats. Ceux-ci se défendirent et tirèrent sur tout ce qui bougeait. Ce fut un vrai carnage ! Contents de leur mission, les soldats retournèrent dans leur monument. On ne les revit plus jamais.		
L'enfant les reconnut. Il sortit dans le jardinet et cria : « ça suffit, retournez dans votre monument, la guerre est finie maintenant ! » Les soldats s'enfuirent en courant et le jeune garçon retourna se coucher.		
Les soldats prirent la fuite. Le jeune garçon les poursuivit mais il n'en attrapa qu'un seul. C'était Monnier, l'instituteur. Il se retourna vers l'enfant et décida de lui raconter ce qu'ils avaient vécu.		

ANNEXE 10 :

Extrait du premier entretien avec Sébastien :

- Ouais Et .. tu comprends tout le tout c'que tu lis ?
- **pas vraiment des fois**
- Alors, quand tu comprends pas, tu fais comment ?
- **Bah euuuuh...., des fois je cherche dans mon dicti.. dictionnaire comm... comment ca v.... comment ça veut dire euh des fois j'demande à mon père et il me dit tout le temps alors je comprends c'que c'est**

Extrait du premier entretien avec Caroline :

- Oui et euh, donc, tu fais comment pour comprendre l'histoire ?..... Que tu lis
-
- Comment tu fais ? Comment tu t'y prends ?
-
- Est-ce que tu lis plusieurs fois le passage, tu regardes les images, est-c'qu (me coupe)
- **Des fois, j'veis demander à ma maman**
- Alors, tu vas demander quoi à ta maman ?
- **Comment ça s'écrit ou euuuuh, qu'elle aille chercher dans le dictionnaire..... la définition**

ANNEXE 11 :

Extrait du deuxième entretien avec Sébastien :

- D'accord, huum, qu'est-ce qui t'a le plus intéressé dans le livre ? Qu'est-ce qui t'a le plus plu ?
- **Bah c'est quand i, il il doit réfléchir pendant la nuit et il dit olala j'dois tuer le lion pour être un guerrier mais nan parce que j'aime pas j'aime bien les animaux j'aime bien la nature et j'men euh, je m'..... j'aime pas tuer les animaux alors euh.....**

Extrait du deuxième entretien avec Robert :

- Qu'est-ce qui t'a le plus intéressé ?
- **C'est le... le moment.. le moment où il rencontre le lion et euh..... et pendant euh la nuit on sait pas qu'est-ce qu'il a fait avec le lion**
- Et pourquoi c'est ça qui t'a le plus intéressé ?
- **Bah parce que tout le monde se demande qu'est-ce qu'il a fait pourquoi il a pas tué pourquoi il a laissé là.....**

ANNEXE 12 :

Extrait du deuxième entretien avec Sébastien :

- Qu'est-ce qu'elle vous a demandé d'écrire Madame P. ?
- **...Bah elle a demandé euh.. hum si va il, s, si il va le tuer ... ou pas c'est comme ci on était dans la peau de Yakouba**
- Ouais et euh, t'as aimé faire ça ? Pourquoi ça t'a plu ?
- **Euuuh, là j'ai dit qu'il s'est battu contre un rival féroce.....**
Euh.....
- Oui, mais pourquoi tu as aimé ? Qu'est-ce qui t'a plu ?
- **Parce que y'a un peu de ... aaaah Il il doit dire euh si y'a y'a y'a réfléchi pendant toute la nuit alors il, il dit euh hum ... je vais pas te tuer parce que euh ... tu es blessé ...**

ANNEXE 13 :

Thimothée

Je parcours la savane la campagne
je crois que je vais le tuer.
le lion n'arrête pas de me regarder
dans les yeux.
tu as la nuit pour réfléchir
J'ai la nuit pour réfléchir mon
Le lion est couché sur un arbre.
Je vais le tuer j'en suis sûr.
Le lion il est mort.
Je vais le ramener aux camp.
Je me suis pas écrié faire
J'ai envie de devenir un guerrier.

~~Je me dit je le tuerai pas.~~
Je vais voir le lion si je te
tue tu vas me dire?
oui.
Je réfléchir encore.
Bon j'ai aussi réfléchi.

ANNEXE 15 :

(7)

Evan

yacouba

je m'apelle yacouba je vais
aller bientôt chasser le lionne comme
maintenant tu peux chasser le lionne
vrai je vais traverser les rochers,
la forêt, la savane, le
maïs. et toi - d'un coup le vrai
le lionne Bonjour monsieur
yacouba je vais sortir
maintenant la lune

(8)

je m'apelle yacouba je vais aller bientôt
chasser le lionne. Maintenant tu peux
chasser le lionne vrai je vais traverser
les rochers, la forêt, la savane, le maïs.
et toi - d'un coup le vrai le lionne Bonjour
monsieur je m'apelle yacouba je vais
sortir maintenant la lune.

ANNEXE 16 :

Emilien Expression écrite

Il n'ont pas besoin de faire la guerre parce que il son tous mort les donner France ~~allé~~ allé on a gagné la guerre!

Thimothée Expression écrite

Qu'on la guerre et terminé du coup il vont pas refaire la guerre parce que tous les allemands sont mort et les mitrailleuses n'existaient pas Donc la France à gagner la guerre

Charles Expression écrite

Il n'ont pas besoin de faire la guerre parce que la guerre est finis. Les français ont gagné la guerre

ANNEXE 17 :

Expression écrite

Thomas

Se n'est pas possible de faire un texte il on vérifier
si la guerre était terminer. Se n'est pas possible,
dans la première guerre mondiale il n'y avait pas de bombe-atomique.
Se n'est pas possible tous les soldat son mort. S'est
possible que la guerre est terminer.

ANNEXE 18 :

La mission c'est d'aller vérifier si
(les)
les ennemis du lieutenant et de ses soldats
sont toujours en vie et pour savoir
si on devrait à quelques chose de mourir
je vais retirer : Les les tuent en vie
s'ils arrivent à les tuer ils feront un
effrayant carnage

ANNEXE 19 :

Thimothée

Expression écrite

Il colle le escourdomètre au carreau pour
entendre la télévision
entendre la télévision mais il entend
que sa parler de la guerre.

Du coup il croient que la guerre
n'aît pas terminé.

Du coup il ont fait la guerre pour
rien.

Mais il ne vont pas se battre une
deuxième fois.

Ça ne servira à rien.

ANNEXE 20 :

Théophile

Monier, PWN

l'expression écrite

sergent Monier regarda avec son périscope. Est qu'est

X

qu'il découvrit que la guerre n'est pas terminée.

X

Donc Il entre est case tous dans la maison est une

X

que la télévision est éteinte il vont croire que la guerre

X

était déjà fini. Une fois sur le toit il touche tous le plateau

X

mais il découvrit que ce n'était pas un plateau.

X

Est il se font détecté est il finise par comprendre

X

que c'était l'étroitesse de la maison.

ANNEXE 21 :

Parmi ces fins d'histoire possibles, note celle que tu choisirais et explique ton choix.

Les fins possibles	choix	Raisons du choix ou du refus
L'enfant prit peur et appela son grand-père. Le grand-père affolé courut jusqu'au téléphone pour prévenir la police. Quand la police arriva sur les lieux, les soldats s'étaient déjà enfuis et avaient tous disparu dans leur monument.	Non	Parce que il été content d'être télé-vision.

Parmi ces fins d'histoire possibles, note celle que tu choisirais et explique ton choix.

Les fins possibles	choix	Raisons du choix ou du refus
L'enfant prit peur et appela son grand-père. Le grand-père affolé courut jusqu'au téléphone pour prévenir la police. Quand la police arriva sur les lieux, les soldats s'étaient déjà enfuis et avaient tous disparu dans leur monument.	non	non parce que se est entrain de se garder la télévision

ANNEXE 22 :

<p>L'enfant appela son grand-père qui courut chercher ses armes. Le grand-père, croyant que c'étaient des voleurs, tira sur les soldats. Ceux-ci se défendirent et tirèrent sur tout ce qui bougeait. Ce fut un vrai carnage !</p> <p>Contents de leur mission, les soldats retournèrent dans leur monument. On ne les revit plus jamais.</p>	<p>non</p>	<p>Parce que le grand-père regardait la télé et il n'a pas voulu écouter le garçon</p>
---	------------	--

ANNEXE 23 :

<p>L'enfant les reconnut. Il sortit dans le jardinet et cria : « ça suffit, retournez dans votre monument, la guerre est finie maintenant ! »</p> <p>Les soldats s'enfuirent en courant et le jeune garçon retourna se coucher.</p>	<p>oui non</p>	<p>parce que il aurait peur</p>
<p>L'enfant les reconnut. Il sortit dans le jardinet et cria : « ça suffit, retournez dans votre monument, la guerre est finie maintenant ! »</p> <p>Les soldats s'enfuirent en courant et le jeune garçon retourna se coucher.</p>	<p>Non</p>	<p>Parce que il a trop peur, et il ne court pas vite.</p>

ANNEXE 24 :

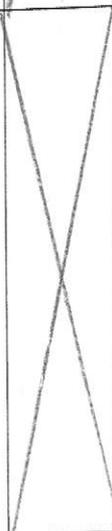


ANNEXE 25 :

<p>Les soldats prirent la fuite. Le jeune garçon les poursuivit mais il n'en attrapa qu'un seul. C'était Monnier, l'instituteur. Il se retourna vers l'enfant et décida de lui raconter ce qu'ils avaient vécu.</p>	<p>oui</p>	<p>Bonne que ils se sont fait repérer. Il sont reparti.</p>
<p>Les soldats prirent la fuite. Le jeune garçon les poursuivit mais il n'en attrapa qu'un seul. C'était Monnier, l'instituteur. Il se retourna vers l'enfant et décida de lui raconter ce qu'ils avaient vécu.</p>	<p>ohi</p>	<p>Bonne que le grand père n'a pas voulu le croire et le garçon et parti dehors et il a senti a</p>

des autres manières

ANNEXE 26 :

<p>Les soldats prirent la fuite. Le jeune garçon les poursuivit mais il n'en attrapa qu'un seul. C'était Monnier, l'instituteur. Il se retourna vers l'enfant et décida de lui raconter ce qu'ils avaient vécu.</p>		<p>Il ne voulait pas les poursuivre parce que monnier est l'instituteur</p>
---	---	---

Résumé :

Ce travail de mémoire a pour but d'évaluer la pertinence de placer l'écriture comme moyen d'apprentissage de la lecture littéraire dans les classes de cycle 3. En ce sens, le fait de demander aux élèves d'écrire n'est pas fait ici dans le but qu'ils développent des compétences liées à l'écriture mais bien à celles en jeu dans la pratique de la lecture littéraire.

Les dispositifs pédagogiques ont été mis en place par une amie admissible au concours de professorat des écoles dans sa classe de CE1/CE2 ; les dispositifs liés à cette recherche n'étant proposés qu'aux seuls élèves de CE2.

Les résultats obtenus sont que le fait d'écrire met l'élève dans une position active, ce qui a un effet sur sa motivation. De plus, écrire permet à l'élève de poser sa pensée et de travailler ses compétences interprétatives grâce aux retours réflexifs qu'il peut faire sur ses écrits.

Mots clés :

- Compréhension
- Cycle 3
- Ecrire
- Interprétation
- Lecture littéraire
- Motivation