



**HAL**  
open science

# Le roman policier, vecteur de l'appropriation des textes par les élèves en difficulté en lecture

Aurore Quéva

► **To cite this version:**

Aurore Quéva. Le roman policier, vecteur de l'appropriation des textes par les élèves en difficulté en lecture. Education. 2013. dumas-00915890

**HAL Id: dumas-00915890**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00915890>**

Submitted on 9 Dec 2013

**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 SMEEF  
SPECIALITE « PROFESSORAT DES  
ECOLES »  
DEUXIÈME ANNEE (M2)  
ANNEE 2012/2013**

**TITRE DU MEMOIRE :**

Le roman policier, vecteur de l'appropriation des textes par les élèves en difficulté en lecture.

**NOM ET PRENOM DE L'ETUDIANT : QUEVA Aurore  
SITE DE FORMATION : Arras  
SECTION : Master 2**

**NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : Mme Olivier Isabelle  
DISCIPLINE DE RECHERCHE : Littérature**

365 bis rue Jules Guesde  
BP 50458  
59658 Villeneuve d'Ascq cedex  
Tel : 03 20 79 86 00  
Fax : 03 20 79 86 01  
Maîtres  
Site web : [www.lille.iufm.fr](http://www.lille.iufm.fr)

Institut Universitaire de Formation des  
Ecole interne de l'Université d'Artois

Remerciements :

Je remercie Mme Olivier, directrice de mémoire et maître-formateur de l'IUFM d'Arras de m'avoir aidée dans mes recherches et soutenue dans l'élaboration de ce mémoire.

Je remercie également Mme Maire-Vigueur, professeur des écoles à Liévin de m'avoir accueillie au sein de sa classe de CE1-CE2, de m'avoir accordée son temps et d'avoir soutenu mon projet de mémoire en acceptant mes propositions d'expérimentation.

## Table des matières

<u>Introduction</u> .....	p 4
<u>La lecture et l'exploitation pédagogique du roman policier à l'école primaire</u> .....	p 5
<u>Le genre policier</u> .....	p 5
<u>Historique du roman policier</u> .....	p 5
<u>Historique et spécificité du roman policier pour la jeunesse</u> .....	p 6
<u>Motifs de succès chez le jeune public</u> .....	p 9
<u>Le roman policier à l'école primaire : intérêts pédagogiques</u> .....	p 9
<u>Le roman policier et l'appropriation des textes littéraires</u> .....	p 11
<u>La lecture, prémices de l'appropriation du texte littéraire</u> .....	p 12
<u>Les profils d'élèves en difficulté dans l'appropriation des textes littéraires</u> .....	p 14
<u>La lecture littéraire à l'école</u> .....	p 16
<u>Des dispositifs mis en place pour favoriser l'appropriation des textes littéraires</u> .....	p 20
<u>Le roman policier, vecteur de l'appropriation des textes littéraires</u> .....	p 23
<u>Les enjeux</u> .....	p 23
<u>Mes hypothèses de travail</u> .....	p 24
<u>L'investigation</u> .....	p 25
<u>Recherche d'une école d'accueil</u> .....	p 25
<u>La conception de la séquence</u> .....	p 25
<u>Le corpus de textes</u> .....	p 27
<u>L'expérimentation et le recueil de données</u> .....	p 29
<u>Analyse</u> .....	p 39
<u>Conclusion</u> .....	p 46
<u>Bibliographie commentée</u> .....	p 47

## **Introduction :**

Le roman policier est un genre littéraire que j'affectionne particulièrement. Les œuvres de Conan Doyle, Agatha Christie sont des ouvrages que j'ai découverts très tôt et appréciés grâce à leur intrigue policière. Je me suis donc intéressée aux exploitations pédagogiques du roman policier à l'école primaire. Est-il un genre littéraire souvent exploité en classe ? Quel regard portent les enseignants sur celui-ci ? Les élèves trouvent-ils ce genre attrayant ? Quels sont les outils pédagogiques utilisés ?

Lors de mes stages au sein des écoles, j'ai eu l'opportunité de discuter avec deux enseignantes de CE2 utilisant le roman policier dans leurs programmations. L'une d'entre elles effectuait un projet autour du genre policier. Toutes deux affirment que le roman policier est un genre que les élèves apprécient. L'intrigue policière leur permet de se mettre à la place de l'enquêteur et de récolter les indices afin de résoudre l'énigme. Les élèves sont donc impliqués dans la lecture du roman. De plus, le roman policier autorise de nombreux débats interprétatifs motivants pour les élèves. Elles remarquent que même des élèves en difficulté en lecture entrent dans la dynamique de l'enquête et s'impliquent dans la lecture. Nous pouvons donc nous demander en quoi la lecture de romans policiers à l'école favorise-t-elle l'appropriation des textes par les élèves en difficulté ?

Ce mémoire me permettra dans une première partie de définir les notions-clés de ma recherche telles que le roman policier, le roman policier jeunesse, les notions de lecture et de lecture littéraire, les difficultés de lecture. Dans une deuxième partie, je présenterai mes hypothèses de travail et mon projet d'expérimentation. Enfin, j'effectuerai un bilan de mon expérimentation en analysant le recueil de données.

I. La lecture et l'exploitation pédagogique du roman policier à l'école primaire.

Nous allons dans un premier temps nous intéresser au roman policier à l'école primaire. Pour cela, nous allons définir les notions du roman policier et de la lecture pour comprendre quelle place peut prendre ce genre littéraire à l'école et quels sont ses intérêts pédagogiques.

A. Le genre policier

Les ouvrages de Marie-Luce Gion et Pierrette Slama *Lire et écrire avec le roman policier au cycle 3* de chez Argos et *Enquête sur le roman policier pour la jeunesse* de Françoise Ballanger m'ont permis de réaliser un historique du roman policier et de comprendre l'engouement des jeunes lecteurs pour ce genre qui a pourtant été longtemps ignoré, voire méprisé par l'institution littéraire.

1. Historique du roman policier

Marie-Luce Gion et Pierrette Slama dans *Lire et écrire avec le roman policier au cycle 3* de chez Argos<sup>1</sup> nous permettent de retracer l'historique du genre policier. Le roman policier est un genre littéraire récent puisqu'il a fait son apparition en France à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle. Né en Angleterre au milieu du 19<sup>ème</sup> siècle, il est rapidement reconnu comme un genre à part entière et connaît un engouement immédiat en France. Le roman policier conserve des antécédents du roman populaire : brigands et bandits, crimes terrifiants, des dangers qui guettent des innocentes victimes. Le public est fasciné par les crimes et les enquêtes policières publiés dans les quotidiens. En effet, le milieu du 19<sup>ème</sup> siècle est marqué par une montée de la criminalité dans les villes. Les habitants ont peur et ressentent un besoin d'ordre et de justice.

Les pères fondateurs du roman policier sont Edgar Poe en 1841, auteur de l'œuvre *Le double assassinat dans la rue Morgue* qui possède toutes les caractéristiques du roman policier : crime, détective, raisonnement hypothético-déductif ; Emile Gaboriau en France avec *L'affaire Lerouge* en 1863. Edgar Poe et Emile Gaboriau ont inventé le roman de détection qui connaît son apogée entre les deux guerres avec les œuvres d'Agatha Christie,

---

<sup>1</sup> GION ML., SLAMA P., 1999, *Lire et écrire avec le roman policier*, Argos, Scérén CNDP-CRDP, p 27 - 31.

Dorothy Sayers, Gilbert Keith Chesterton. Les caractéristiques de ces œuvres sont l'ingéniosité de l'intrigue, la création de fausses pistes, les stratagèmes subtils. Dans le roman de détection, le lecteur suit le détective et est invité à résoudre l'enquête. Il connaît son avènement avec l'auteur Conan Doyle en 1887 qui crée le personnage de Sherlock Holmes, grand détective infallible dans la résolution des énigmes les plus difficiles.

En 1920, le roman noir naît aux Etats Unis. Il est une rupture avec le roman à énigme. La crise économique aux Etats Unis engendre une montée de la criminalité et du banditisme. Dans ce climat, les auteurs désirent plonger le lecteur dans le monde de la violence et de la corruption. Dans le roman noir, l'énigme est reléguée au second plan, l'objectif est de montrer les vices de la société américaine. L'écriture est proche du langage parlé et de l'argot. Le personnage central est souvent aussi violent que les gangsters qu'il pourchasse<sup>2</sup>. Les auteurs de référence sont Chandler, Chester Himes, James Hadley Chase.

Dans les années 1970 naît un nouveau genre, le néo-polar thriller<sup>3</sup> qui conteste la société contemporaine française. Ce genre est né suite aux événements de 1968. Les thèmes abordés sont le racisme, les scandales politiques et financiers. Le genre policier est aujourd'hui toujours apprécié des lecteurs.

## 2. Historique et spécificité du roman policier pour la jeunesse.

Les ouvrages de Marie-Luce Gion et Pierrette Slama *Lire et écrire avec le roman policier au cycle 3* de chez Argos et *Enquête sur le roman policier pour la jeunesse* de Françoise Ballanger<sup>4</sup> nous éclairent sur les origines du roman policier jeunesse. Elles sont plus difficiles à déterminer. Le roman policier pour la jeunesse a tout d'abord été intégré au roman d'aventures pour devenir progressivement un genre à part entière. Nous ne pouvons pas parler de littérature policière de jeunesse avant les années 1950.

A partir des années 1930, nous constatons une multiplication des séries de romans de détection<sup>5</sup>. En effet, les séries permettent de fidéliser le lecteur puisqu'il a plaisir à se replonger dans un univers qui lui est familier. Les auteurs doivent respecter les valeurs imposées à la littérature de jeunesse de l'époque : pas d'épisodes traumatisants, pas de

---

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 30.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 31.

<sup>4</sup> BALLANGER F., Ed, 2003, *Enquête sur le roman policier pour la jeunesse*, La joie par les livres, Paris bibliothèques

<sup>5</sup> GION ML., SLAMA P., *op. cit.*, p. 32.

remise en cause de la société, une moralité garantie pour protéger le lecteur de tout traumatisme. La première série connue est la série des Sir Jerry détective née en 1935. Les romans policiers sont essentiellement des romans à énigme jusque dans les années 1960. La littérature policière est perçue comme une littérature fade et appauvrissante par les critiques, pourtant on constate un réel engouement des jeunes lecteurs pour les séries policières. En 1955, la série d'Enid Blyton, *Le club des cinq* est publiée en France, en 1958, les lecteurs découvrent *Michel mène l'enquête* de Georges Bayard et en 1961 *Fantômette* de Georges Chaullet. Dans les années 1970, les classiques du roman policier tels que les œuvres de Conan Doyle, Agatha Christie sont édités par des collections jeunesse.

En 1986, l'histoire du genre policier connaît un véritable tournant et s'affirme avec la création de la collection « Souris Noire » aux éditions Syros. Depuis, tous les éditeurs ont créé leur collection. Les auteurs phares sont : Jean-Loup Craipeau *Crime Caramels*, Didier Daenincks *Le chat de Tigali*, Joseph Perigot *Qui a tué Minou-Bonbon ?*, Jean-Hugues Oppel *Ippon*. Le roman policier jeunesse a connu durant ces vingt dernières années une réelle attraction de la part du jeune public mais rencontre depuis peu un recul lié à l'émergence de nouveaux genres tels que le fantastique, l'horreur et la fantasy.

*L'Enquête sur le roman policier pour la jeunesse* de Françoise Ballanger <sup>6</sup> nous éclaire sur les spécificités du roman policier jeunesse. Le roman policier pour la jeunesse traite des problèmes de notre société, dénonce les dysfonctionnements de notre monde, l'injustice, la violence et le pouvoir de l'argent. Les héros sont souvent des enfants ou des adolescents issus de milieux modestes. Les parents sont peu présents. Il est divisé en trois sous genres : le roman à énigme, le roman noir et le roman à suspense. Il doit respecter les contraintes du genre mais aussi s'adapter à son jeune public, ce qui explique les différentes critiques. En effet, certaines critiques se demandent si les œuvres de littérature de jeunesse peuvent appartenir au genre policier, c'est-à-dire respecter les règles du genre. De plus, le roman policier jeunesse ne bénéficie pas d'une légitimité culturelle. Il est souvent considéré « une paralittérature ». On lui reproche la linéarité de la structure narrative, la stéréotypie des personnages, la pauvreté du vocabulaire et de la syntaxe. L'enquête de Françoise Ballanger démontre que depuis la création en 1986 de la première véritable

---

<sup>6</sup> BALLANGER F., *op. cit.*, p.25.



collection de romans policiers jeunesse, la littérature policière jeunesse présente des œuvres de qualité.

Le roman à énigme<sup>7</sup> est un récit où le héros cherchant à résoudre une enquête, réunit et interprète des indices afin de déchiffrer l'énigme. Le lecteur est donc impliqué puisqu'il se met dans la peau du détective. Le héros est souvent un enfant ou un animal, détective amateur. L'objectif du lecteur est de retrouver le texte caché sous les indices, de reconstituer les événements. Il s'agit donc d'une lecture active, attentive du lecteur. Dans *Tirez pas sur le Scarabée* de Paul Shipton, le lecteur mène l'enquête auprès de Bug Muldoon, un scarabée détective pour retrouver Eddie, un ami porté disparu.

Le roman noir<sup>8</sup> est un récit violent qui confronte le lecteur aux problèmes de la société contemporaine. Les thèmes abordés sont : la misère, le racisme, la drogue, l'exclusion, l'intolérance, la corruption, le chômage. Cependant, les auteurs doivent répondre aux exigences morales de la loi de censure de 1949 qui protègent les publications pour jeune public. Pendant longtemps, les auteurs ont eu tendance à s'autocensurer en occultant le meurtre cependant aujourd'hui ce tabou a tendance à tomber. La violence est transférée sur des objets inanimés *Pas de pitié pour les poupées B* de Thierry Lenain ou sur des animaux *Qui a tué Minou-Bonbon ?* de Joseph Perigot. Cet anthropomorphisme permet de réduire la violence des propos. Le massacre des poupées Barbies dans *Pas de pitié pour les poupées B* de Thierry Lenain dénonce le racisme et l'exclusion au sein d'une école mais aussi la société de consommation.

Le roman à suspense<sup>9</sup> qui tient une grande place dans la littérature de jeunesse est un récit mettant en scène un jeune héros menacé qui lutte pour sa survie. Le lecteur est dans l'incertitude, la peur, l'attente de la solution. Ce type de roman éveille les émotions du lecteur. Il véhicule une certaine tension entre l'univers quotidien des personnages et l'inconnu qui fait brusquement irruption. L'œuvre de William Irish intitulée *Une incroyable histoire* est une référence du roman à suspense. En effet, le jeune héros, témoin gênant d'un meurtre abominable lutte pour échapper au tueur.

En somme, les auteurs de romans policiers jeunesse ont pour objectif de confronter le lecteur aux problèmes du monde contemporain grâce à une histoire palpitante souvent

---

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 27

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 28

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 31

écrite avec beaucoup d'humour. En effet, l'humour permet de maîtriser l'angoisse et de rassurer le lecteur. Nous constatons aujourd'hui un mélange des genres notamment avec le roman d'aventure. Les auteurs de jeunesse s'écartent des conventions du genre policier pour se renouveler. Les spécificités du roman policier jeunesse expliquent les raisons du succès chez le jeune public.

### 3. Motifs de succès chez le jeune public.

En effet, selon *L'Enquête sur le roman policier pour la jeunesse* de Françoise Ballanger<sup>10</sup>, le roman policier est proche des attentes du jeune lecteur. Il recherche le mystère et le plaisir d'avoir peur, à assouvir des fantasmes tels que le goût du secret, la peur de la mort, de la nuit, la révolte devant l'injustice du sort. De plus, le héros est souvent un enfant dans lequel le lecteur peut s'identifier et reconnaît un monde proche du sien. L'identification du lecteur est permise par la proximité de l'âge avec le héros et les réalismes des situations : conflits avec les parents, relations avec les copains, rivalités amoureuses... De plus, les séries télévisuelles l'ont familiarisé avec les notions de méfaits, d'enquête, de suspect, d'indice et d'alibi.

Par ailleurs, le jeune lecteur aime jouer le rôle du détective, formuler une énigme, rechercher les indices, reconstruire le scénario caché. Le roman policier motive les élèves par son intrigue policière qui met le lecteur en position de recherche active.

### 4. Le roman policier à l'école primaire : intérêts pédagogiques.

Le roman policier a longtemps été méprisé par l'institution littéraire. Cependant, son développement dans la littérature de jeunesse et son engouement auprès des jeunes lecteurs ont poussé les pédagogues à s'intéresser aux intérêts pédagogiques de ce genre. Aujourd'hui, le roman policier fait l'objet de recherches universitaires et apparaît dans les manuels scolaires<sup>11</sup>. Nous savons que certains élèves rencontrent des difficultés à lire des œuvres littéraires dans leur intégralité or nous remarquons qu'ils possèdent déjà des références leur permettant de rentrer dans l'univers du roman policier notamment à travers les séries télévisées. Le transfert de ces connaissances réduit les difficultés de lecture. Selon Marie-Luce Gion et Pierrette Slama, certains enseignants ne souhaitent pas présenter le roman policier puisqu'il plongerait de nouveau les élèves dans le monde de la violence.

---

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 10-13

<sup>11</sup> GION ML., SLAMA P., *op. cit.*, p. 11

Elles précisent que cet argument est recevable mais que l'étude du genre policier permet de développer l'esprit critique des élèves notamment sur notre société.

De plus, le jeune lecteur reconnaît dans le roman policier un monde proche du sien. L'enseignant, partant de ce que connaît l'élève peut lui faire découvrir des lectures et l'aider à acquérir des connaissances sur le genre. Par ailleurs, le large éventail d'œuvres proposées lui permet de faire lire des œuvres complètes selon le niveau de lecture de l'élève. L'énigme permet de développer une lecture active et intelligente par l'élaboration d'hypothèses et la prise d'indices. Le niveau de langue souvent critiqué dans les œuvres policières peut permettre de travailler les différents registres de langue.

Selon Anne Crépin-Halgand<sup>12</sup>, la lecture du roman policier en classe permet de transmettre aux élèves l'intérêt et le plaisir de l'histoire grâce à l'intrigue, la participation à la vie du texte, la culture du roman policier (réseau culturel, vocabulaire spécifique). La lecture nécessite une véritable activité du lecteur qui transforme les « détails » du texte en indices signifiants et qui donne du sens. Or le roman à énigme est un récit implicite. Le lecteur doit inférer, faire preuve d'initiative mais s'appuyer sur les éléments du texte. Selon Umberto Eco, 1979, *Lector in Fabula*, « la lecture est un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir », le texte a donc besoin de « la coopération interprétative » du lecteur acteur. Il faut donc proposer des textes résistant aux jeunes lecteurs.

Catherine Tauveron, dans son ouvrage *Lire la littérature à l'école*<sup>13</sup> rejoint cet avis. Le texte littéraire est « une aire de jeu » dans laquelle le lecteur doit inférer et combler les blancs du texte. La lecture exige une « occupation des lieux du lecteur ». Selon Catherine Tauveron, le roman policier donne grâce aux énigmes l'occasion au lecteur d'inférer et de combler les manques du texte. Le maître doit encourager l'élève à endosser le rôle de détective. Les chercheurs préconisent donc la lecture de romans policiers au cycle 3.

Si nous observons les programmes en vigueur du 19 juin 2008 concernant le cycle 3, l'objectif est de développer un répertoire de références littéraires puisées dans le patrimoine et adapté à l'âge des élèves dans la littérature d'hier et aujourd'hui. Les élèves doivent lire des œuvres relevant de divers genres littéraires appartenant à la bibliographie

---

<sup>12</sup> CREPIN-HALGAND A., 1996, *Motiver et développer les démarches de lecture grâce au roman policier*, Prologue écrire pour se former

<sup>13</sup> TAUVERON C., Ed, 2002, *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Hatier pédagogie.

de littérature de jeunesse que le ministère de l'éducation nationale publie régulièrement. Ces lectures visent à développer le plaisir de lire mais aussi des stratégies de compréhension et d'interprétation. Lorsque nous observons la liste de références au cycle 2 et 3 de 2013, nous remarquons que le genre policier y est représenté :

**Cycle 2 :**

Périgot, Joseph	<i>Qui a tué Minou-bonbon ?</i>	Syros jeunesse
Thiès, Paul	<i>Pas de whisky pour Méphisto</i>	Syros jeunesse

**Cycle3 :**

Boileau Pierre, Narcejac Thomas	<i>La villa d'en face</i>	Bayard jeunesse
Drozd, Irina	<i>Un tueur à ma porte</i>	Bayard jeunesse
Irish, William	<i>Une incroyable histoire</i>	Syros jeunesse
Klotz, Claude	<i>Drôle de samedi soir !</i>	Hachette jeunesse
Nicodème, Béatrice	<i>Wiggins et le perroquet muet</i>	Syros jeunesse
Shipton, Paul	<i>Tirez pas sur le scarabée</i>	Hachette jeunesse

Le genre policier est préconisé par la liste officielle de références littéraires à l'école primaire produite par l'éducation nationale. Il est donc un genre apprécié du jeune public et dont les attraits pédagogiques sont reconnus par les chercheurs et l'institution scolaire. Nous pouvons nous demander de quelle manière le récit policier peut permettre de développer des compétences en lecture notamment chez les élèves en difficulté. Pour cela, nous allons définir la notion d'appropriation d'un texte littéraire grâce à différentes recherches mais aussi à travers les compétences littéraires développées dans les programmes en vigueur.

B. Le roman policier et l'appropriation des textes littéraires.

Afin de mieux comprendre la notion d'appropriation des textes littéraires à l'école primaire, nous allons dans un premier temps définir les notions de lecture et de lecture littéraire.

1. La lecture, prémices de l'appropriation du texte littéraire.

L'ouvrage de Jocelyne Giasson *La lecture : De la théorie à la pratique*<sup>14</sup> nous éclaire sur ce qu'est la lecture et quelles sont les difficultés rencontrées par les élèves. La lecture a longtemps été considérée comme un processus visuel par lequel un lecteur déchiffre des mots présentés sous une forme écrite. Depuis les années 1980, il existe une nouvelle conception de la lecture. La lecture est perçue comme un processus plus cognitif que visuel.

En effet, selon Jocelyne Giasson<sup>15</sup>, la lecture est un processus actif, c'est à dire est une combinaison d'indices syntaxiques, sémantiques et graphiques. Le lecteur traite le texte, il émet des hypothèses et les vérifie au cours de la lecture.

La lecture est aussi un processus de langage<sup>16</sup>. Les mots employés à l'oral sont les mêmes que ceux qui sont codés à l'écrit. Cependant le mode de réception est différent. Le langage oral est contextualisé à l'inverse du langage écrit. L'apprenti lecteur doit se familiariser avec le contexte décontextualisé de la lecture.

De plus, la lecture est un processus indivisible<sup>17</sup>. Les habilités, c'est-à-dire les compétences développées en lecture sont interdépendantes. La lecture est également un processus de construction de sens. Le lecteur construit le sens du texte. La compréhension est liée aux connaissances du lecteur. Le même texte peut être compris différemment selon les expériences antérieures du lecteur.

Par ailleurs, la lecture est un processus transactionnel. Selon Rosenblatt (1991), la lecture est la transaction entre le lecteur et le texte car le sens d'un texte ne réside ni dans le lecteur ni dans le texte, mais dans la transaction qui s'établit entre les deux<sup>18</sup>.

Pour finir, la lecture est un processus interactif<sup>19</sup>. Il existe trois variables : le lecteur, le texte et le contexte. Durant la lecture, le lecteur utilise la « structure cognitive » c'est-à-dire les connaissances qu'il possède sur la langue et sur le monde et la « structure affective », c'est-à-dire l'intérêt qu'il porte au texte selon ses centres d'intérêt. Il met en

---

<sup>14</sup> GIASSON J, 2010, *La lecture de la théorie à la pratique*. Outils pour enseigner. De Boeck.

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 9

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 10

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 12-13

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 15

<sup>19</sup> *Ibid.*, p. 18

place des « processus », c'est-à-dire des habilités permettant la lecture. Les « microprocessus » sont des outils de repère de l'information importante de la phrase en observant les mots. Les « processus d'intégration » permettent d'élaborer des liens entre les phrases et de faire des inférences. Les « macro-processus » servent à la compréhension globale du texte. Les « processus d'élaboration » permettent d'aller au-delà du texte c'est-à-dire de faire des hypothèses sur la suite, de se former une image mentale, d'intégrer des informations nouvelles à ses connaissances antérieures. Enfin les « processus métacognitifs » sont des outils d'aide à la compréhension. La variable texte reprend l'intention de l'auteur, la structure du texte et le contenu. La variable contexte comprend le contexte psychologique du lecteur c'est-à-dire son intention de lecture, le contexte social notamment les interventions de l'enseignant et des autres élèves pendant la lecture et le contexte physique : niveau de bruit, température... L'ensemble de ces variables entre dans le processus de lecture.

Le profil du lecteur évolue durant sa scolarité<sup>20</sup>. Dans un premier temps, il s'agit d'un « lecteur en émergence ». Il ne lit pas de manière autonome, prend plaisir à écouter des histoires, reconnaît des mots de son environnement mais ne connaît pas le principe alphabétique. Ensuite, il devient un « apprenti lecteur », il découvre le principe alphabétique. Il peut lire de nouveaux mots et des textes simples mais il ne maîtrise pas encore totalement le code. Le « lecteur débutant » a quant à lui une bonne maîtrise du code et il est capable de lire des textes nouveaux de manière autonome. Sa lecture est plus ou moins hésitante. En effet, il doit encore identifier beaucoup de mots un à un. L'énergie cognitive est centrée sur l'identification des mots, ce qui laisse moins de place pour la compréhension du texte. Ce niveau est généralement celui d'un élève de fin CE1. Ensuite apparaît le « lecteur en transition ». Sa lecture devient plus globale, il a de moins en moins besoin d'identifier les mots, son répertoire de mots se développe. Ce passage s'effectue vers la fin du CE1, début du CE2. Sa lecture est plus fluide cependant cela ne garantit pas la compréhension du texte lu. En effet, certains élèves ne se préoccupent pas du sens et ne développent pas de stratégies de compréhension. Le lecteur peut devenir un « apprenti stratège », c'est-à-dire qu'il développe et maîtrise des stratégies de compréhension. Ces stratégies peuvent se développer dès le début de l'apprentissage de la lecture mais elles doivent être développées avec le maître au CE2/CM1. Enfin le lecteur

---

<sup>20</sup>*Ibid.*, p. 31

peut devenir un « lecteur confirmé » dès lors qui affine ses stratégies de compréhension et surmonte les obstacles du texte afin de construire une représentation claire de celui-ci. Si un élève de 3<sup>ème</sup> cycle rencontre des difficultés en lecture, le maître doit l'aider à développer des stratégies de compréhension. Cependant, il peut également rencontrer des difficultés d'aisance en lecture.

Le passage du lecteur débutant au lecteur en transition est primordial<sup>21</sup>. L'élève apprend à chaque fois qu'il lit. Un élève qui évolue devient de plus en plus habile en lecture. Cependant, l'inverse est également valide. En effet, s'il n'est pas entré dans le jeu de la lecture, il va éprouver de plus en plus de difficultés. Lorsque l'élève a des difficultés à identifier les mots, la construction du sens est compromise, l'activité de lecture n'est donc pas perçue comme une activité gratifiante, l'élève va donc moins s'investir et progresser. Les recherches indiquent que c'est vers l'âge de huit ans que les enfants se divisent en deux groupes : ceux qui progressent à chaque lecture et ceux qui ont commencé à prendre du retard. Le développement de la fluidité de la lecture permet une meilleure compréhension du texte. Elle repose sur la capacité à lire par groupes de mots en utilisant des indices syntaxiques et sémantiques. La première étape est la reconnaissance immédiate des mots appelée aussi « voie directe ». Elle n'est pas innée mais se construit au fil des lectures. Lorsque l'élève doit passer par la « voie indirecte », c'est-à-dire lorsqu'il établit une correspondance entre les lettres et les sons pour lire un mot, il perd beaucoup de temps et rencontre des difficultés de compréhension.

En conclusion, les études montrent que la fluidité se développe par la pratique de la lecture. Il faut donc proposer des périodes de lecture en classe et à la maison. L'enseignant doit également aider les élèves à développer des stratégies de compréhension. Ces stratégies se développent grâce à la lecture littéraire.

## 2. Les profils d'élèves en difficulté dans l'appropriation des textes littéraires.

Nicole Van Grunderbeeck<sup>22</sup> dans son ouvrage *Les difficultés en lecture* établit 6 profils de lecteurs en difficulté:

- le lecteur centré exclusivement sur le code ;

---

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 200

<sup>22</sup> VAN GRUNDERBEECK N., 1994, *Les difficultés en lecture : Diagnostic et pistes d'intervention*, Gaétan Morin éditeur, p 97 à 101

- le lecteur centré sur le sens,
- le lecteur centré sur la reconnaissance lexicale ;
- le lecteur centré en priorité sur le code ;
- le lecteur centré soit sur le code, soit sur le sens ;
- le lecteur combinant le code avec une partie du contexte sans faire de vérification.

Elle pense que le lecteur utilise un ensemble de stratégies de lecture pour atteindre son but. Elle classe les stratégies en trois sous-groupes : stratégies utilisées lors de l'identification des mots, stratégies utilisées lors de la compréhension de texte et stratégies du bon lecteur en fonction du but, les mauvais lecteurs ayant des problèmes dans la gestion des stratégies de lecture. Un bon lecteur est flexible et varie ses stratégies en fonction de son objectif.

Michel Fayol<sup>23</sup> nous indique dans *La lecture au cycle III : difficultés, prévention et remédiations* que le problème essentiel de cycle III en lecture est celui de la compréhension. Ce problème peut se décliner de trois manières différentes :

- des problèmes de compréhension liés à la non maîtrise du code,
- liés à des problèmes d'inférences et de traitements des marques linguistiques tels que les pronoms, la ponctuation, les connecteurs
- ou liés à la fois au traitement du code et de la compréhension en interaction.

Selon Roland Goigoux dans un article intitulé *Les représentations erronées des lecteurs précoces*<sup>24</sup>, synthèse d'une étude (relative aux élèves de SEGPA) réalisée en 1998 réalisé par Roland Goigoux, il existe trois facteurs qui peuvent gêner la compréhension des textes :

- le manque de connaissances encyclopédiques,
- des erreurs de traitement linguistiques
- l'inconscience du lecteur qu'il faut aller au-delà des informations explicites du texte.

---

<sup>23</sup> FAYOL M., 2000, *La lecture au cycle III : difficultés, prévention et remédiations*. Extrait de l'exploitation de l'évaluation nationale au CE2 : la lecture - actes du séminaire national – Paris – les 9 et 10 octobre, p. 1-2.

<sup>24</sup> GOIGOUX R., 1998, *Les représentations erronées des lecteurs précoces*, synthèse d'une étude (relative aux élèves de SEGPA) réalisée en 1998 réalisé par Roland Goigoux, p. 1.



En effet, comme C. Tauveron, R. Goigoux constate que les élèves en difficulté pensent que pour comprendre le texte, il suffit de comprendre les mots. Les phrases sont donc pour eux des entités isolées qu'il faut traiter séparément. Ils ne font pas de lien entre elles et ne mémorisent pas les informations importantes du texte afin de faire des hypothèses sur la suite de l'histoire. De plus, ils réalisent peu d'inférences pour combler les manques du texte et ne remettent pas en question leurs représentations et interprétations au fil de la lecture. La compréhension du texte est donc biaisée par leurs représentations initiales.

Par ailleurs, selon Roland Goigoux, les élèves en difficulté en lecture confondent compréhension du texte avec les réponses données au questionnaire de lecture. Leur stratégie de lecture se réduit à l'identification des informations demandées dans les questions. Ils ne modulent pas leur vitesse de lecture en fonction des informations essentielles à la compréhension et n'effectuent pas de retour en arrière. D'ailleurs, ils ont peu conscience de l'existence de stratégies de lecture, ils n'ont pas d'intention particulière de lecture mise à part l'identification des mots qui va permettre selon eux la compréhension du texte. Ils ne construisent pas une représentation mentale du texte lu pourtant essentiel à la compréhension et ne vont pas au-delà de ce que dit explicitement le texte, ils ne réalisent donc pas d'inférences ou très peu. Selon Roland Goigoux<sup>25</sup>, le maître doit donner aux élèves des outils d'aides à la compréhension mais aussi les expliciter afin que l'élève sache comment ces outils l'aident à comprendre.

En conclusion, ils existent plusieurs profils d'élèves en difficulté en lecture. Ces difficultés peuvent relever du décodage mais aussi de la compréhension du texte. Le maître doit donc évaluer les compétences non acquises de son élève pour pouvoir y remédier. Or nous pouvons nous demander quelles sont les compétences nécessaires à la compréhension.

### 3. La lecture littéraire à l'école.

La lecture littéraire est une notion difficile à définir. Nous pouvons nous demander dans un premier temps ce qu'est la littérature. La littérature repose sur un consensus culturel. Sa définition est collective mais elle appartient également à chacun. Jusqu'au 21ème siècle, la littérature regroupe un ensemble d'œuvres dont l'auteur est décédé et qui connaît une reconnaissance académique. Ce sont les œuvres du patrimoine. Certains genres

---

<sup>25</sup> *Ibid.*, p. 1.

sont reconnus comme nobles (théâtre, poésie) et d'autres non (romans policiers, fantasy, littérature de jeunesse). Aujourd'hui, cette conception de la littérature a évolué. Le corpus d'œuvres s'est élargi. La littérature a toute sa place à l'école.

Nous pouvons remarquer son importance dans les programmes scolaires de 2008<sup>26</sup>. A l'école maternelle, « les enfants se familiarisent peu à peu avec le français écrit à travers les textes lus quotidiennement par l'enseignant. Afin qu'ils perçoivent la spécificité de l'écrit, ces textes sont choisis pour la qualité de leur langue et la manière remarquable dont ils illustrent les genres littéraires auxquels ils appartiennent. Ainsi, tout au long de l'école maternelle, les enfants sont mis en situation de rencontrer des œuvres du patrimoine littéraire et de s'en imprégner. » Au cycle 2, « la lecture de textes du patrimoine et d'œuvres destinés aux jeunes enfants, dont la poésie, permet d'accéder à une première culture littéraire. » Au cycle 3, « la littérature vise à donner à chaque élève un répertoire de références appropriées à son âge, puisées dans le patrimoine et dans la littérature de jeunesse d'hier et aujourd'hui, il participe ainsi à la constitution d'une culture littéraire commune. Ces lectures sont conduites dans le souci de développer chez l'élève le plaisir de lire. Les élèves rendent compte de leur lecture, expriment leurs réactions et leurs points de vue et échangent entre eux. Les interprétations diverses sont toujours rapportées aux éléments du texte qui les autorisent ou, au contraire, les rendent impossibles. » Les programmes de 2008 nous montrent l'importance de faire acquérir aux élèves un patrimoine littéraire, de développer le goût de lire mais aussi la compréhension et l'interprétation des textes littéraires.

Nous pouvons alors nous demander quelles sont les compétences développées par la lecture littéraire et comment le maître peut enseigner la littérature à l'école ?

L'article d'Annie Rouxel, « Qu'entend t-on par lecture littéraire ? »<sup>27</sup>, nous éclaire sur les compétences développées par la lecture littéraire. Elle s'appuie sur les travaux de Umberto Eco dans *Lector in Fabula*. Elles sont au nombre de cinq. La compétence linguistique concerne la maîtrise du lexique et de la syntaxe, la compétence encyclopédique se réfère aux connaissances du monde, aux références culturelles du lecteur, la compétence logique qui permet d'établir des relations entre les éléments du texte

---

<sup>26</sup> Bulletin officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008

<sup>27</sup> ROUXEL A, *Qu'entend t'on par lecture littéraire ?*, in *La lecture et la culture littéraire au cycle de approfondissement*, CRDP de l'académie de Versailles, 2004 ;

afin d'émettre des hypothèses et de comprendre le sens du texte, la compétence rhétorique qui suppose la connaissance des genres littéraires, des types de textes et de leur fonctionnement et la compétence idéologique qui permet de comprendre les idées et valeurs véhiculés par le texte littéraire. Ces cinq compétences doivent être développées à l'école afin de permettre la compréhension du texte littéraire. Or nous pouvons nous demander quelles sont les pratiques scolaires à l'école primaire ?

Les travaux de Catherine Tauveron nous éclairent sur l'enseignement de la littérature à l'école primaire notamment grâce à son ouvrage *Lire la littérature à l'école*<sup>28</sup>. Selon Catherine Tauveron, la littérature a longtemps fait l'objet d'une distinction sociale. Elle était perçue comme difficilement accessible aux enfants, plus particulièrement aux enfants en difficulté en lecture. Ces travaux ont pour objectif de montrer que les élèves les plus en difficulté dans les activités de lecture ne sont pas les moins habiles en lecture littéraire. Elle constate que les enseignants proposent généralement des textes simples avec du vocabulaire simple et ne posant pas de difficulté de lecture aux élèves afin de faciliter la compréhension. Or, selon C. Tauveron, cela est une erreur. Elle postule que le maître doit apprendre aux élèves même en difficulté à comprendre les textes littéraires et que l'on peut apprendre à comprendre grâce à des textes qui posent des problèmes de compréhension et d'interprétation. C. Tauveron constate qu'au cycle 1, les élèves découvrent le livre, apprennent à reformuler l'intrigue. Puis au cycle 2, ils apprennent à lire. Les maîtres penseraient alors qu'un élève qui identifie les mots comprend le texte lu grâce à quelques inférences<sup>29</sup>. La lecture littéraire doit donc faire l'objet d'un apprentissage spécifique dès le plus jeune âge. Le maître doit donner des outils d'aide à la compréhension mais aussi travailler l'interprétation dès l'école primaire car selon C. Tauveron, on ne peut travailler ces deux notions séparément. Elles sont nécessaires à l'étude d'un texte littéraire.

Catherine Tauveron perçoit le récit littéraire comme une aire de jeu. Le texte lu par l'élève exige des inférences pour le comprendre. Beaucoup d'élèves, notamment ceux qui rencontrent des difficultés en lecture pensent que pour comprendre un texte, il suffit d'identifier les mots qui le composent. Ces obstacles sont construits par l'institution scolaire elle-même. Il n'existe pas de texte littéraire sans intervention d'un lecteur qui imagine les détails qui ne sont pas fournis par le texte. « C'est le lecteur qui vient achever

---

<sup>28</sup> TAUVERON C., *op.cit.*, p. 9.

<sup>29</sup> *Ibid.*, p. 13-14.

l'œuvre »<sup>30</sup>. C. Tauveron cite l'exemple du roman policier dans lequel des indices sont volontairement tus, qui pourraient mettre trop tôt le lecteur sur la piste du coupable, tandis que d'autres sont soulignés pour le mettre sur une fausse piste. Le lecteur est donc invité à combler les blancs du texte. Le texte littéraire peut également être volontairement ambigu (les personnages, leurs motivations...) et construire des zones d'incompréhension ou de compréhension plurielle. Cette littérature est selon C. Tauveron propice pour initier les élèves à la lecture et ses plaisirs.

Catherine Tauveron relève plusieurs types de problèmes que peuvent rencontrer les élèves lors de la lecture d'un texte littéraire. Certains problèmes de compréhension ne sont pas liés au texte lui-même mais à l'élève. Ce sont des problèmes d'ordre cognitif, l'élève ne perçoit pas l'existence d'un personnage, ne comprend pas les relations entre les personnages, ne fait pas la synthèse des informations données... ou des problèmes d'ordre culturel (connaissances sur le stéréotype d'un personnage, les canons du genre...)<sup>31</sup>. Le texte peut également programmer des problèmes de compréhension : indices ambigus, fausse piste, point de vue insolite qui biaise la compréhension, la perturbation de l'ordre chronologique, l'éloignement des canons du genre, l'enchâssement de récits dans le récit, l'ironie, la contradiction texte/ images dans l'album... Le texte littéraire peut également poser des problèmes d'interprétation. Dans ce cas, l'enseignant doit apprendre aux élèves à interpréter sans outrepasser les droits du texte. L'élève peut combler les blancs du texte en respectant les indices donnés par celui-ci. L'enseignant doit donc choisir des textes littéraires résistants, c'est-à-dire des textes qui posent des problèmes de compréhension et d'interprétation aux élèves. Cependant, la difficulté doit s'avérer supportable pour l'élève.

En définitive, l'élève mobilise plusieurs habilités pour comprendre un texte littéraire. Il utilise des compétences de décodage, des compétences linguistiques (syntaxe, lexicque), des compétences textuelles (connecteurs, anaphores, progression thématiques), des compétences culturelles et des compétences stratégiques (régulation, contrôle et évaluation par le lecteur de son activité de lecture). L'élève réalise des inférences, c'est-à-dire des opérations mentales qui consistent à tirer une conclusion à partir d'une série d'indices sélectionnés dans le texte et reconnus comme vrais. Selon C. Tauveron<sup>32</sup>, la lecture littéraire est une activité à la fois cognitive et culturelle. Elle invite le lecteur à

---

<sup>30</sup> *Ibid.*, p. 16

<sup>31</sup> *Ibid.*, p 24-25.

<sup>32</sup> *Ibid.*, p. 40.

endosser le rôle de détective pour combler les blancs du texte, ce qui demande un effort intellectuel important. L'élève est aussi invité à errer dans sa mémoire pour identifier les références culturelles que suggère le texte. Il tisse ensuite sa toile pour relier entre eux les différents éléments permettant la compréhension du texte. Elle postule qu'il faut également développer des connaissances sur le texte et son fonctionnement essentielles pour l'appropriation du texte<sup>33</sup>: notions de collection, de série, de recueil, de paratexte, le format, la page, l'illustration, la typographie, mais également le concept d'auteur, de genre, d'intertextualité, les stéréotypes culturels, les mythes et les symboles. L'élève doit également acquérir des connaissances sur les techniques narratives (point de vue, relais de narration...) <sup>34</sup>.

En conclusion, selon C. Tauveron, le roman policier peut donner au lecteur grâce aux énigmes l'occasion d'inférer et de combler les manques du texte. Le maître doit encourager l'élève à endosser le rôle de détective. Il est également important de développer chez l'élève des connaissances sur le genre littéraire étudié, sur les stéréotypes culturels, sur les techniques narratives afin qu'il acquière des compétences culturelles qui aident à la compréhension. Cependant, elle souligne l'importance des dispositifs mis en place par les enseignants afin d'aborder la lecture littéraire à l'école primaire.

#### 4. Des dispositifs mis en place pour favoriser l'appropriation des textes littéraires.

Nous avons pu constater que C. Tauveron dans son ouvrage *Lire la littérature à l'école*<sup>35</sup> souligne l'importance des dispositifs mis en place par les enseignants afin d'aborder la lecture littéraire à l'école primaire. Certains dispositifs traditionnels sont vivement critiqués. Par exemple, l'explication systématique des mots difficiles n'est pas nécessaire selon elle. L'élève ne doit pas obligatoirement s'arrêter sur un mot incompris pour saisir le texte. Si le maître traduit les mots difficiles, il laisse entendre aux élèves que la compréhension d'un texte réside dans la compréhension de chacun de ses mots. La difficulté des textes littéraires est davantage liée aux liens que le lecteur doit faire entre les différents mots.

---

<sup>33</sup> *Ibid.*, p. 47-62.

<sup>34</sup> *Ibid.*, p. 70.

<sup>35</sup> *Ibid.*, p 80.

C. Tauveron critique également les questionnaires des manuels de lecture<sup>36</sup>. Il s'agit d'une pratique très répandue, cependant ils ne permettent pas selon elle de mieux comprendre les textes littéraires. Certaines questions n'ont pas d'intérêt de compréhension, l'élève doit juste relever un élément du texte, aucune mise en relation n'est demandée. L'élève s'éparpille et ne fait pas la synthèse de ce qu'il a compris. Les questions fonctionnent au mieux comme un outil de vérification de la compréhension mais il s'agit souvent de compréhension de surface. Le questionnaire peut même parfois induire des problèmes de compréhension. De plus, l'élève s'interroge sur la réponse attendue par le maître et non plus sur la compréhension du texte.

Catherine Tauveron propose des dispositifs qui permettent de développer la compréhension et l'interprétation des textes littéraires. Selon elle, un dispositif de questionnement peut être efficace seulement s'il invite à la lecture et permet de résoudre un problème de compréhension. Enfin, il doit permettre l'interaction des élèves autour du texte. Il nécessite un retour au texte et un investissement cognitif de l'élève.

Elle préconise la lecture en réseau<sup>37</sup>. Elle permet de construire une lecture spécifique de mise en relation des textes lus, de construire une culture, et d'éclairer les zones d'ombres de certains textes. La mise en réseau est un très bon moyen de construire une culture essentielle à la compréhension des textes littéraires. Le réseau peut être construit autour d'un genre pour comprendre ses normes, autour des symboles (eau, feu, saisons...), autour des mythes et légendes, des personnages types (sorcière, loup...) mais aussi autour d'un auteur afin de découvrir son univers, un procédé d'écriture qui peut faire obstacle à la compréhension.

Le maître doit également favoriser les échanges oraux<sup>38</sup>. A chaque fin de lecture, il convient d'accueillir les réactions des élèves. Les interactions orales des élèves vont permettre de résoudre ces problèmes mais aussi d'autoriser chaque élève à mieux comprendre le texte en fonction des interventions des autres élèves.

---

<sup>36</sup> *Ibid.*, p. 92-93

<sup>37</sup> *Ibid.*, p. 207-209.

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 160

Le dessin peut également aider la compréhension d'un texte, il libère l'élève de la contrainte des mots et peut permettre d'exprimer une interprétation<sup>39</sup>. Le maître peut ensuite confronter les différents dessins et engager une discussion avec les élèves.

L'écriture est aussi un outil d'aide à la compréhension et l'interprétation selon C. Tauveron<sup>40</sup>. Le maître peut demander à l'élève de résumer le texte et de dire ce qu'il a ressenti. Il s'agit également d'un outil permettant de mesurer la compréhension. De plus, les schémas et les tableaux<sup>41</sup> peuvent aider les élèves à regrouper les éléments essentiels d'un texte mais leur conception n'est pas sans difficultés.

L'ouvrage *Lire et écrire avec le roman policier*<sup>42</sup> propose des outils pédagogiques permettant la compréhension du roman policier. Marie-Luce Gion et Pierrette Slama proposent une démarche de travail intéressante en adéquation avec les propositions de Catherine Tauveron. Dans un premier, le maître doit offrir aux élèves un temps d'imprégnation du genre avec des moments de lecture, d'écoute et d'échanges oraux. Ce temps permet aux élèves de se constituer une culture du genre policier, puis des activités de systématisation et de production longue afin de s'approprier le genre policier.

Pour mettre en place ce temps d'imprégnation, elles proposent d'organiser une bibliothèque de classe constituée de romans policiers<sup>43</sup>. Cela permet d'inciter les élèves à la lecture et d'encourager les échanges entre élèves autour des livres. Les œuvres proposées doivent être adaptés à l'hétérogénéité des élèves. Ce sont des lectures volontaires. Le maître peut également proposer des lectures-feuilleton lues par lui-même afin de faciliter l'accès aux élèves en difficulté en lecture. Le maître est le médiateur entre le livre et les élèves. Ces lectures permettent d'une part « d'avoir peur ensemble » mais aussi d'échanger des hypothèses et d'acquérir une culture commune. Les élèves identifient à travers ces lectures les caractéristiques du genre policier.

Les auteurs proposent également la mise en place d'un « tableau d'appréciations des lecteurs »<sup>44</sup> au sein de la classe. Les élèves lisent des romans policiers en autonomie et remplissent le tableau d'appréciations construit par l'enseignant. Ce tableau permet aux

---

<sup>39</sup> *Ibid.*, p. 166

<sup>40</sup> *Ibid.*, p. 168- 172

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. 192

<sup>42</sup> GION ML., SLAMA P., 1999, *Lire et écrire avec le roman policier*, Argos, Scérén CNDP-CRDP.

<sup>43</sup> *Ibid.*, p. 15

<sup>44</sup> *Ibid.*, p. 16

élèves d'échanger des points de vue sur les romans lus et d'influencer leur prochain emprunt en fonction des avis des autres lecteurs. Des discussions pourront naître et favoriser l'argumentation d'un point de vue. Selon les auteurs, la lecture approfondie d'une œuvre policière<sup>45</sup> éclaire sur les particularités du genre littéraire. Elles préconisent un travail sur la compréhension. Le maître doit favoriser la réflexion, les échanges et le traitement des erreurs. Elles ne préconisent pas les questionnaires de lecture qui risquent de démotiver les élèves les plus en difficulté. Par ailleurs, elles soulignent l'importance des productions d'écrit<sup>46</sup> pour renforcer les connaissances sur le genre. Il s'agit d'un bon outil de réinvestissement.

En définitive, ces auteurs proposent les outils intéressants permettant de développer le goût de lire et des stratégies permettant la compréhension et l'interprétation des textes littéraires. Mon travail sera donc centré sur la problématique suivante : En quoi le roman policier permet-il l'appropriation des textes chez l'élève en difficulté de lecture ? Nous allons donc à présent dégager les enjeux de cette problématique et mes hypothèses de travail.

### C. Le roman policier, vecteur de l'appropriation des textes littéraires.

#### 1. Les enjeux

L'enjeu de ma problématique, « En quoi le roman policier permet-il l'appropriation des textes chez l'élève en difficulté de lecture ? » est de vérifier que le roman policier est un genre littéraire qui motive les élèves en difficulté de lecture et qui leur permet de développer des compétences littéraires et des stratégies de compréhension. L'objectif de cette recherche est de mesurer l'impact chez les élèves en difficulté afin de valider ou non les attraits pédagogiques du roman policier et du protocole mis en place. De plus, l'expérimentation permet d'évaluer la pertinence d'outils dans la découverte d'un genre littéraire. Cette recherche est un questionnement professionnel sur l'enseignement de la lecture littéraire, l'objectif étant d'avancer dans mon questionnement professionnel et de mieux comprendre l'enseignement de la lecture littéraire dans l'exercice de mon futur métier.

---

<sup>45</sup> *Ibid.*, p. 17

<sup>46</sup> *Ibid.*, p. 19



## 2. Mes hypothèses de travail.

Les différentes lectures me permettent d'émettre les hypothèses suivantes :

- Le roman policier est un roman attractif chez le jeune lecteur grâce à son intrigue policière, un monde proche de l'élève, une envie d'avoir peur et de se mettre à la place du détective.
- Les romans policiers aident les élèves en difficulté à développer des compétences de compréhension et d'interprétation car le genre permet au lecteur de mener l'enquête et d'être un lecteur actif.

Cependant, l'enseignant doit mettre en place des outils permettant de développer les cinq compétences mises en avant dans les travaux d'Annie Rouxel : des compétences linguistiques, des compétences encyclopédiques, des compétences logiques, des compétences rhétoriques et des compétences idéologiques.

Ces outils sont les suivants :

- L'étude complète d'une œuvre va permettre de comprendre les particularités du genre.
- La mise en réseau d'œuvres policières et le tableau d'appréciations peuvent permettre aux élèves d'assimiler une culture du roman policier, d'en comprendre les caractéristiques mais aussi d'inciter à la lecture.
- En parallèle, les débats interprétatifs réalisés lors de l'étude de l'œuvre intégrale choisie vont permettre aux élèves d'exprimer un point de vue, de se confronter aux avis des autres élèves.
- La production d'écrits permet de renforcer la connaissance du genre.

Nous pouvons constater que ces outils peuvent permettre aux élèves en difficulté en lecture de développer des compétences littéraires permettant la compréhension des récits policiers et qu'ils peuvent être ensuite transférables à d'autres genres. Une expérimentation dans une classe de cycle 3 me permettra de valider ces hypothèses de travail.

## II. L'investigation.

### A. Recherche d'une école d'accueil.

Une enseignante Mme Maire-Vigueur a accepté de m'accueillir au sein de sa classe de CE1-CE2 dans une école de Liévin. L'école Petits- Bois est située dans une zone d'éducation prioritaire. Selon l'enseignante, beaucoup d'élèves de l'école sont en difficulté scolaire au regard des évaluations nationales réalisées au CE1 et au CM2. Au sein de sa classe, elle remarque des difficultés de compréhension en lecture. Mon projet de mémoire lui semble donc intéressant. Nous avons décidé de nous rencontrer en juin dernier afin que je lui explique mes hypothèses de travail et que nous décidions de l'organisation de l'expérimentation. Nous avons décidé d'intégrer mes recherches dans un projet. En effet, la démarche de projet est plus intéressante et motivante pour les élèves. L'objectif final de notre projet est de réaliser un recueil de nouvelles policières. Mme Maire Vigueur a accepté de mener les séances afin que je puisse observer le comportement des élèves notamment ceux en difficulté en lecture. Le projet concerne exclusivement les CE2. Les CE1 travaillent en autonomie pendant la séance. Les CE2 sont 18. J'ai conçu l'ensemble des séances de la séquence.

### B. La conception de la séquence.

Dans un premier temps, j'ai réfléchi à l'organisation générale de la séquence sur le roman policier. Je souhaitais faire découvrir aux élèves une œuvre intégrale d'un récit policier qui pose des problèmes de compréhension et d'interprétation afin que les élèves découvrent et analysent un texte résistant. J'ai donc réfléchi au choix de cette œuvre. Par ailleurs, je souhaitais par l'intermédiaire d'une mise en réseau d'œuvres policières pour jeunesse que les élèves découvrent les caractéristiques du genre policier et puissent acquérir une culture du genre. J'ai donc lu et choisi les œuvres de la lecture en réseau. En parallèle, je devais réfléchir à l'organisation de la mise en place des lectures-feuilletons, du tableau d'appréciations des lectures. Ces choix ont fait l'objet d'une longue réflexion. J'ai également pensé une évaluation diagnostique me permettant de repérer les difficultés en lecture des élèves et de faire un choix de 6 élèves en difficulté afin de les observer durant la séquence.

J'ai donc choisi de commencer la séquence par une évaluation diagnostique. Cette étape a entraîné beaucoup d'interrogations. En effet, je me suis questionnée sur le choix du

texte, sur les modalités d'évaluation, sur les compétences visées (Annexe 3). Je voulais un texte posant des problèmes de compréhension. L'enseignante m'a conseillé un manuel de compréhension en lecture au CE2 recommandé par son inspectrice pour les textes posant des problèmes de compréhension. J'ai lu et analysé plusieurs textes et choisi un extrait du *Buveur d'encre* d'Eric Sanvoisin et Martin Matje chez Nathan (Annexe 4). L'ouvrage proposait des questions de compréhension. J'ai rencontré des difficultés à réaliser cette évaluation. Je désirais que les questions posées ne soient pas des questions de recherches d'information mais bien des questions de compréhension (Annexe 4). J'ai sélectionné les compétences observées en fonction de mes lectures et des compétences des programmes officiels de 2008 en lecture.

Le tableau récapitulatif de la séquence est présenté en annexe (Annexe 2). Il reprend les différentes séances et leur objectif.

Les séances 1 à 3 sont des séances consacrées à la découverte du genre policier. Nous souhaitons connaître les représentations des élèves et découvrir les principales caractéristiques du genre policier. Après la séance 3, nous avons commencé la mise en place des lectures en réseau. J'ai présenté l'ensemble du corpus et les modalités d'emprunt aux élèves. Un coin « romans policiers » a été installé dans la classe près de la bibliothèque. Les élèves empruntent les livres de leur choix, remplissent la fiche d'emprunt et prennent une fiche d'appréciation (Annexe 6). Nous avons expliqué le fonctionnement du tableau d'appréciations. Les élèves peuvent lire pendant les moments de classe réservés à cet effet ou chez eux. Une fois la lecture finie, ils valident la fiche d'appréciation auprès de l'enseignante ou moi-même. Enfin, ils affichent leur fiche d'appréciation qui pourra être consultée par l'ensemble de la classe. En parallèle, l'enseignante réalise des lectures-feuilletons. Elles permettent de discuter des caractéristiques du genre ainsi que de travailler la compréhension.

Les séances 4 à 11 sont des séances portant sur l'étude de l'œuvre intégrale *La Reine de fourmis a disparu* de Fred Bernard et François Roca. L'ensemble de ces séances visent la compréhension d'un récit policier. Ces séances travaillent la compréhension et l'interprétation notamment grâce aux débats interprétatifs et aux dessins. J'ai également conçu deux séances de sciences. En effet, le projet est transdisciplinaire. Les élèves ne peuvent pas comprendre l'œuvre principale sans avoir des connaissances sur le fonctionnement d'une fourmilière, sur le rôle de la reine des fourmis et sur les insectes.

La séance 12 et 13 sont destinées à repérer la structure générale du roman policier. Les élèves ont établi les différents éléments nécessaires au récit policier ainsi que les différentes étapes du récit à énigme grâce aux lectures en réseau et à l'étude de l'œuvre intégrale. Ils ont réfléchi aux différentes questions à se poser pour écrire un roman policier. Ces séances ont permis d'élaborer une grille d'écriture et de relecture (Annexe 9) afin de démarrer l'écriture de la nouvelle policière la séance suivante. L'écriture de la nouvelle policière a permis de finaliser le projet et de réinvestir les connaissances acquises sur le genre policier. Cet écrit me permet d'évaluer les connaissances acquises par les 6 élèves en difficulté en lecture. Enfin la séquence est clôturée par une évaluation sommative de compréhension en lecture sur un récit policier.

### C. Le corpus de textes

Le corpus de texte se compose de l'œuvre principale, *La reine des fourmis a disparu* et des œuvres de la lecture en réseau et des lectures feuilletons (Annexe1). Dans un premier temps, j'ai cherché l'œuvre principale, œuvre de référence de la séquence. Pour cela, j'ai lu de nombreux récits policiers issus du répertoire de littérature de jeunesse. Je me suis appuyée sur la liste officielle d'œuvres recommandées par le ministère de l'éducation nationale. J'ai ensuite étendu mes recherches aux œuvres proposées dans l'ouvrage de Marie-Lucie Gion et Pierrette Slama.

J'ai ensuite choisi un corpus de textes me permettant de constituer une bibliothèque spécifique au roman policier pour la lecture en réseau. Ce corpus devait être conséquent pour que chaque élève puisse choisir et emprunter un roman. Je souhaitais que ce corpus comprenne principalement des romans à énigme puisque la nouvelle policière reprendrait la structure de celui-ci mais le corpus devait comprendre également quelques romans noirs et romans à suspense pour montrer la diversité des romans policiers. J'ai ensuite sélectionné 2 œuvres pour les lectures feuilletons. Une analyse de ces œuvres est proposée en annexe (Annexe 1).

<b>Œuvre principale</b>	<i>La reine des fourmis a disparu</i> de Fred Bernard et François Roca.
<b>Lecture en réseau</b>	<i>Les doigts rouges</i> de Marc Villard (Roman à énigme)
<b>Tableau d'appréciations.</b>	<i>Menace dans la nuit</i> de Marc Villard (Roman à énigme)
	<i>Crime Caramels</i> de Jean-Loup Craipeau
	<i>Qui a tué Minou-Bonbon ?</i> Joseph Périgot (Roman à énigme).
	<i>Le chat de Tigali</i> de Didier Daeninckx (Roman noir)
	<i>Le crime de Cornin Bouchon</i> de Marie et Joseph (Roman à énigme)
	<i>Armand dur à cuire !</i> Olivier Mau (Roman à énigme)

	<p><i>Armand et le commissaire Magret</i> d'Olivier Mau (Roman à énigme)  <i>J'ai tué mon prof</i> de Patrick Mosconi (Roman à énigme)  <i>John Chatterton détective</i> d'Yvan Pommaux (Roman à énigme)  <i>Lilas</i> d'Yvan Pommaux (Roman à énigme)  <i>Pas de whisky pour Méphisto</i> de Paul Thiès. (Roman à suspense)  <i>Le voleur de goûter</i> de Amélie Sarn et Florence Langlois. (Roman à énigme)  <i>L'énigme du crottin qui pue</i> de Gérard Moncomble et Christophe Merlin. (Roman à énigme)  <i>Le gang des petits-suisse</i>s de Gérard Moncomble et Christophe Merlin. (Roman à énigme)</p>
Lectures feuillets	<p><i>Les doigts rouges</i> de Marc Villard  <i>Armand dur à cuire !</i> d'Olivier Mau</p>

<b>Œuvre principale</b>	<i>La reine des fourmis a disparu</i> de Fred Bernard et François Roca.
<b>Résumé</b>	Nous sommes dans la forêt tropicale. Les fourmis sont désespérées car la reine des fourmis a disparu. Mandibule de Savon, un détective fourmi est chargé de l'enquête ; Il ne possède qu'un indice, un poil sans doute perdu par l'agresseur. Il part donc à sa recherche. Il va interroger les différents animaux suspectés. L'enquête se termine au musée d'histoire naturelle, territoire humain hostile où sont empaillés de nombreux animaux. Vont-ils retrouver la Reine ?
<b>Intérêts de l'œuvre</b>	<p>Il s'agit d'un roman à énigme qui reprend les étapes de celui-ci : un méfait a été réalisé. Il y a une victime. Quelqu'un est chargé de l'enquête et part à la recherche d'indices. Il interroge des suspects et élabore des hypothèses. Enfin, il découvre le coupable. L'élève va poursuivre l'enquête et être en position de lecteur actif. Il découvre le vocabulaire du roman policier, les différents personnages (victime, coupable, suspects, détective...), les codes du polar : interrogatoires, relevés d'indices, déduction, filature... Cependant, ce récit mélange les genres. Il est à la fois un récit policier et un récit d'aventure. Cela permet de montrer la richesse du genre.</p> <p>Par ailleurs, il s'agit d'un album, de ce fait les illustrations sont très importantes et permettent de comprendre le texte. La relation texte/ image est très intéressante. Les illustrations sont magnifiques et pleines de sens. Cet album pose des problèmes de compréhension et d'interprétation. Nous sommes du point de vue des fourmis. Elles ne perçoivent pas le monde de la même manière que les humains. Ce point de vue pose de nombreux problèmes de compréhension et d'interprétation. Il comprend beaucoup d'implicite et l'élève va devoir réaliser des inférences.</p> <p>Les connaissances scientifiques sont importantes pour comprendre le texte et l'intrigue policière. L'élève doit appréhender le rôle de la Reine des Fourmis, la vie de la fourmière, avoir des connaissances sur le monde animal. De plus, le texte comprend beaucoup de jeux de mots et métaphores qu'il faut comprendre et interpréter.</p> <p>Par ailleurs, ce texte s'apparente à une fable écologique qui dénonce l'action destructrice des hommes sur l'environnement et le monde animal. J'ai choisi cette œuvre pour sa richesse, sa beauté, ses problèmes de compréhension et d'interprétation.</p>

D. L'expérimentation et le recueil de données.

J'ai commencé mon expérimentation début octobre. J'ai réalisé dans un premier temps l'évaluation diagnostique. L'analyse de celle-ci m'a permise de repérer les 6 élèves les plus en difficulté de lecture (Annexe 3).

La séance 1 nous a permis de présenter le projet et d'effectuer un travail sur les représentations sur le genre policier (Annexe5). Les élèves ont travaillé en autonomie puis par groupes de 4. Pour cette première séance, je n'ai pas observé mais participé à la séance afin que les élèves prennent l'habitude de travailler avec moi. De plus, je ne pouvais pas observer les 6 élèves en difficulté en lecture car j'ai récupéré les évaluations lors de cette séance. Cette séance a été très intéressante. Les élèves étaient motivés et de nombreuses discussions sont nées dans les différents groupes pour définir le roman policier. Quatre affiches ont été réalisées, voici un exemple d'affiche présentée par un groupe d'élèves ainsi que les définitions des élèves établies en continuité de la séance.

La séance 2 est un travail permettant de repérer les indices para-textuels de la première et quatrième de couverture et repérer s'il s'agit d'un roman policier (Annexe 5). Les élèves ont tout d'abord analysé une liste de titres en essayant de repérer les mots indicateurs.

Tirez pas sur le scarabée !
Le gang des petits-suisse.
Le voleur de goûter.
Pas de whisky pour Méphisto.
Menaces dans la nuit.
Qui a tué Minou-Bonbon ?
Armand dur à cuire !
Le crime de Cornin Bouchon

Lors de la correction, j'ai noté la participation des 6 élèves. Julien repère les mots « tirez » et « voleur » et « Armand ». Il demande la parole. Lorsque l'enseignante lui demande ce que cela peut bien vouloir indiquer, il répond que le mot « tirez » lui fait penser à tirer par le pied et que cela lui fait penser au roman policier. Il repère également le

mot « Armand », ce prénom lui fait penser à des méchants. L'enseignante lui demande pourquoi. Il répond qu'il ne sait pas. Alexis est absent ce jour. Emma repère les mots « gang », « menaces », « tué », « crime ». Elle participe pour indiquer que le mot « tué » lui fait penser au roman policier. Théo a repéré les mots « tirez », « voleur », « menaces », « tué », « Armand », « crime ». Lorsqu'on l'interroge, il répond qu'il n'a rien trouvé de plus or le mot « menaces » n'a pas encore été proposé. Fabio repère les mots « suisses », « voleurs », « menaces », « qui a tué », « Armand », « crime », « Cornin ». Il participe pour donner le mot « voleur » et répond qu'un voleur est un méchant. Simon repère les mots « tirez », « gang », « menaces », « qui a tué », « crime ». Il prend la parole pour donner le mot « crime ». Cela lui fait penser à quelqu'un qui a une arme.

Puis nous travaillons sur les couvertures par groupe de deux ou trois. Julien et Théo travaillent ensemble sur la couverture du roman *Le voleur de goûter*. Ils repèrent le nom de la collection, des éléments de l'illustration tels que les miettes. Ils ont entouré une affiche avec les lettres A B C D. Ils m'expliquent que c'est peut être un mot laissé par le voleur. Ils entourent dans le texte de quatrième de couverture les mots « crié », « coupable », « enquête ». Emma travaille avec Yannick, un élève qui participe beaucoup en classe sur le roman *Menaces dans la nuit*. Il a beaucoup parlé et laissé peu de place à Emma. Ils ont repéré le nom de la collection, des éléments sur l'illustration tels que l'ombre. Les mots du texte soulignés sont les mots « menaces » et « craintes ». Simon travaille avec Anaïs, une élève qui a de bonnes compétences en lecture, notamment en compréhension. Cependant, Simon participe et donne son point de vue. Ils repèrent le nom de la collection, des éléments sur l'illustration tels que la loupe, de détective. Ils entourent les éléments dans le frigidaire et la main du père. Lorsque je demande à Simon la raison, il m'explique que la main vole les petits-suisses. Ils repèrent les mots « passés », « sac », « détective » et « enquête ». Lorsque je demande la raison du mot « passés », Anaïs me répond « c'est pas moi, c'est Simon qui a voulu ». Simon ne sait pas expliquer pourquoi. Fabio forme un groupe avec Amir. Ils travaillent sur le roman *Qui a tué Minou-Bonbon ?* Alexy les rejoint (revenu d'un rendez-vous médical). Ils repèrent le nom de la collection, des éléments sur l'illustration tels que les yeux du chat, ses pattes. Ils relèvent les mots « vilain », « tuer », « coup de bâton », « enfuit », « l'assassin ».

Lors de la mise en commun, l'enseignante et les élèves complètent le tableau afin de mutualiser les indices des couvertures et élaborent une trace écrite. « Le titre permet de savoir s'il s'agit d'un roman policier mais pas toujours. Les illustrations, la collection, le

logo, les mots-clés nous permettent de savoir si c'est le genre policier mais c'est le résumé qui nous donne le plus d'informations. »

La séance 3 permet d'étudier les débuts de romans policiers et de repérer l'intrigue policière (Annexe 5). Les trois débuts de romans choisis sont *Le crime de Cornin Bouchon*, *Menaces dans la nuit* et *Crime Caramels*. Les élèves lisent silencieusement les textes et complètent le tableau. Simon rencontre des difficultés durant l'activité. Il a beaucoup de mal à se concentrer et à lire les textes. Il se lève à deux reprises pour tailler un crayon et recule l'acte de lecture. Il me demande de l'aide à deux reprises pour lire les mots « Gillou » et « estomac ». Lors de la lecture en collectif, il ne suit pas et ne participe pas lors de la mise en commun. L'enseignante lui demande de lire un passage. Il confond les sons « l » et « ll » ainsi que les « g » et « gr ». Alexis n'a le temps de remplir que la partie concernant « Crime Caramels ». Selon lui, l'événement déclencheur est « le mort, Gillou a peur, il éteint la lumière ». Il pense que c'est un roman policier car il y a un mort. Les personnages sont « Gillou, maman et le mort ». Le personnage du mort appartient selon lui au genre policier. Alexy comprend le texte mais il a besoin de temps. Ses réponses sont correctes. Il n'a effectué qu'un tiers de l'activité et n'a donc pas pu comparer avec un autre début de récit. Julien est absent lors de cette séance. Emma a lu les deux premiers textes, rempli la partie concernant *Crime Caramels* et le début de *Qui a tué Minou-Bonbon ?* Selon Emma, *Crime Caramels* est un roman policier car il y a un mort. L'événement déclencheur est « le mort ». Elle repère les personnages de Gillou et la mère. Elle ne trouve pas de mots de vocabulaire lui faisant penser au roman policier. *Qui a tué Minou-Bonbon ?* est un roman policier car « Minou Bonbon est autour de lui ». Lorsque je lui demande des explications, Emma ne sait pas m'expliquer.

Théo a lu les deux premiers textes. Selon lui, il n'y pas d'élément déclencheur dans *Crime Caramels*. La découverte du mort n'indique pas pour lui l'intrigue policière. Il pense cependant que c'est un roman policier car on entend « crime » dans le titre. Il réinvestit ce qui a été vu la séance précédente. Il repère les personnages de la mère, Gillou. Il pense que Gillou est un criminel donc qu'il appartient au genre policier. Il relève les mots « criminel » et « mort ». Il ne repère pas d'événement déclencheur dans *Qui a tué Minou-Bonbon ?* Cela est cohérent. Il pense que c'est un roman policier car il y a le mot « tué » dans le titre. Il repère le personnage du père et le mot « tué ». Cependant, ce mot n'est pas dans le texte mais dans le titre. Fabio a lu les deux premiers textes. Selon lui, *Crime Caramels* est un roman policier car le petit garçon a peur des yeux du mort. Il repère



les personnages de la mère, du mort et de Gillou. Il retrouve le mot « effrayait ». Il pense qu'il n'y pas d'élément déclencheur dans *Qui a tué Minou-Bonbon ?* mais pense qu'il s'agit d'un roman policier. Il repère le personnage de Latuile. Seul Emma et Fabio ont participé lors de la mise en commun.

Suite à ces trois premières séances, nous avons mis en place la lecture en réseau et le tableau d'appréciations des lectures (Annexe 6). Il y a eu une réelle émulation au sein de la classe. Fabio a lu deux romans pour le moment et rendu deux fiches d'appréciations. Il sait repérer les personnages de l'histoire ainsi que l'événement déclenchant l'intrigue policière. Il comprend l'idée générale des deux textes lus. Il a aimé les deux romans qu'il a lus et les recommande à ses camarades. Il ne rentre pas dans les détails de l'intrigue. Théo a lu trois romans policiers. Il repère les personnages et les événements déclenchant l'intrigue policière. Deux romans sur trois sont compris. Le roman incompris est un roman complexe. Il s'agit du roman *Le chat de Tigali*. Il argumente ses goûts et recommande les livres qu'il a aimés. Emma a lu trois romans policiers. Les fiches d'appréciations d'Emma sont très complètes. Elle repère les personnages, comprend l'intrigue policière et les événements de l'histoire. Nous pensons qu'Emma est aidée à la maison. Elle semble beaucoup apprécier ses lectures. Simon a lu un roman policier et semble l'avoir compris. Il saisit l'intrigue, les personnages, les faits mais ne rentre pas dans les détails. Il semble mettre beaucoup de temps à lire mais a apprécié sa lecture. Julien a lu deux romans policiers. Il repère les personnages. Il ne comprend pas l'intrigue à la première lecture. Il confond les personnages. Après une seconde lecture, il comprend davantage mais n'arrive pas à retranscrire ses idées à l'écrit. Alexy n'a pas rendu de feuille d'appréciations à ce jour mais il a emprunté un livre.

La séance 4 est la première séance de l'étude de l'œuvre intégrale *La Reine des fourmis a disparu* (Annexe 5). Lors des deux premières phases en collectif, les 6 élèves n'ont pas participé. L'enseignante a noté la phrase suivante au tableau : « On a enlevé notre Reine ! ». Il s'agit de la première phrase du récit. Elle demande aux élèves d'expliquer cette phrase. Dans un premier temps, ils repèrent le mot « enlevé ». Un élève remarque que ce mot veut dire kidnapper et que cela fait penser au roman policier. La reine, c'est la femme du roi. L'enseignante leur demande de quelle reine il s'agit selon eux. Ils répondent qu'il s'agit peut être de la reine d'un animal par exemple les termites, les abeilles, les fourmis. L'enseignante demande d'expliquer le « on ». Un élève répond que le « on » ça veut dire que l'on ne sait pas qui est-ce. Cela peut être un criminel ou une fourmi.

L'enseignante lit le début de l'album sans montrer les illustrations. Elle demande aux élèves ce que ce début nous apprend. « On apprend que la reine des fourmis a disparu », « On est dans la forêt tropicale », « Mandibule de Savon mène l'enquête ». Les élèves pensent que nous sommes toujours dans le roman policier car il y a un enlèvement, une enquête et un détective. L'enseignante présente ensuite la couverture de l'album. Les élèves décrivent l'illustration :

- « on voit la forêt tropicale », « on voit un caméléon, il est assez gros », « deux fourmis rouges », « peut-être que le caméléon a enlevé la reine », « on dirait que les deux fourmis réfléchissent », « c'est peut être Mandibule de Savon et Elie »

L'enseignante montre la quatrième de couverture et indique que le texte est le début de l'histoire. Elle demande aux élèves pourquoi : « Parce que si on fait un résumé, il n'y aura plus de suspense », « Le bout de journal, c'est parce que l'on va parler de sciences ».

Les élèves sont invités à relire le texte et à remplir le tableau suivant. Les éléments du tableau sont les réponses données lors de la mise en commun. Simon repère les personnages de l'histoire et des mots de vocabulaire lui faisant penser au roman policier tels que « enlevé » et « enquête ». Il ne répond pas aux autres questions et ne relit pas le texte. Julien retrouve le narrateur ainsi que son rôle. Le détective est selon lui un personnage du roman policier. Il retrouve le mot « enquête » et le mot « fourmis ». Alexy repère le narrateur et son rôle. Il ne remplit pas le reste du tableau. Emma ne répond qu'à la première question. Sa réponse est la suivante : « Il s'appelle Mandibule de Savon et son métier est fourmilière. » Il semblerait qu'elle ne comprend pas le mot « fourmilière ». Elle rencontre des difficultés à compléter le tableau. Théo retrouve le narrateur et son métier. Il repère les mots « mission », « disparu », « enquête », « détective ».

Je n'ai pas assisté à la séance 5 (Annexe 5) qui s'est déroulée la même semaine. La séance 6 (Annexe 5) est une continuité de la séance 5. Les élèves recherchent les suspects et leurs alibis. Simon a été capable en début de séance de résumer le début du texte. Il a retrouvé l'intrigue policière et les différents suspects ainsi que leurs alibis. Lors de l'exercice, il n'a écrit rien mais il sait. Julien a repéré les jaguars innocentés car ils ont des poils noirs et le tapir car il a des poils noirs. Les suspects sont retrouvés mais les justifications sont fausses. Alexis retrouve les bébés jaguars. Emma est absente. Théo repère les bébés jaguars ainsi que leur alibi. Fabio repère également les bébés jaguars et le tapir.

Je n'ai pas assisté à la séance 7 cependant j'ai récupéré et analysé les dessins des élèves (Annexe 7). Le passage étudié lors de cette séance pose des problèmes de compréhension. En effet, Mandibule décrit le paysage sous le point de vue des fourmis. Les élèves devaient repérer les éléments du texte décrivant le paysage puis le représenter sous forme de dessin. Le dessin ici peut aider à la compréhension de ce passage. Emma dessine un arbre et les différents animaux de la forêt. Son dessin est très coloré. Elle ne représente pas un paysage de désolation détruit par les hommes, ni la cicatrice de terre. Théo dessine quelques arbres mais un paysage vide. On peut penser que c'est sa manière de représenter une forêt détruite. Il a dessiné les deux fourmis mais n'a pas représenté la cicatrice de terre. Julien a dessiné cette cicatrice. Il a dessiné un arbre et trois fourmis. Alexy a représenté la cicatrice et les fourmis. Il a ajouté différents animaux ainsi qu'un arbre. Le dessin de Simon est difficile à analyser. Il a dessiné les deux fourmis et la terre rouge. Fabio a commenté son dessin avec des annotations. Il a représenté les arbres, la terre rouge, les deux fourmis. Il a également ajouté des animaux. Je n'ai également pas assisté à la séance 8 (Annexe 5). Cette séance utilisait également le dessin comme outil d'aide à la compréhension (Annexe8). Les fourmis suivent les indices et arrivent sur le campement des hommes. Mandibule de Savon aperçoit un monstre gigantesque et nous le décrit. Or nous sommes du point de vue des fourmis. Seule l'illustration nous permet d'identifier le monstre qui est en réalité un avion. Ce dessin va permettre aux élèves de donner une interprétation de ce monstre en respectant les éléments du texte puis les élèves découvriront l'illustration et comprendront l'importance de celle-ci. Je dois procéder à l'analyse de ces dessins. Par ailleurs, j'ai décidé de mener la séance 9 afin d'appréhender la gestion de classe et d'avoir un autre regard sur celle-ci.

La séance 10 est une séance de compréhension de la suite du texte (Annexe 5). Les élèves travaillent par groupe. L'objectif est de comprendre où se trouvent Mandibule de Savon et Elie. Pour cela, les élèves relèvent les indices du texte qui permettent de trouver ce lieu. Les élèves doivent donc réaliser des inférences. Dans un premier temps, Théo prend l'initiative de résumer le texte lu lors de la séance précédente. Son résumé est correct. De plus, il rappelle que les « fourmilières carrées » du texte sont en réalité des immeubles car nous l'avons vu sur les illustrations. Puis les élèves travaillent en groupe. Lors de la mise en commun, Julien lève le doigt et nous indique qu'il pense que les deux fourmis sont dans un zoo car il y a un gardien, une immense salle et des pièces. Alexy pense qu'il s'agit d'un refuge pour animaux ou d'un cirque. Fabio et son groupe pensent

qu'il s'agit peut être d'une animalerie. Emma pense également qu'ils sont dans une animalerie car il ya beaucoup d'animaux. En poursuivant la lecture, de nouvelles hypothèses apparaissent. Théo nous fait remarquer que les animaux sont morts d'après le texte. Fabio nous dit qu'ils sont morts car ils sont empaillés et ils ont des yeux de verre. Le groupe d'Alexy pense que les fourmis sont peut être chez un taxidermiste car les animaux sont empaillés. Le groupe de Julien pense qu'ils sont peut être dans un musée car on peut trouver des animaux empaillés dans un musée.

La séance 11 clôture la lecture du roman (Annexe5). Les élèves lisent silencieusement le texte puis recherchent l'endroit où se trouve la Reine, le plan d'évasion de Mandibule et Elie et le coupable du méfait. Lors de la mise en commun, Simon prend la parole. Il pense que la Reine est dans un laboratoire car le kidnappeur l'observe en prenant des notes sur l'illustration donc c'est un chercheur et les chercheurs travaillent dans des laboratoires. L'enseignante demande ce qu'est un laboratoire. Alexy répond qu'il s'agit d'un endroit où l'on peut faire des expériences et où l'on trouve des scientifiques qui cherchent. Fabio trouve le plan des deux fourmis : elles appellent Coco le Toucan pour les aider à s'échapper du musée. Alexy indique que le coupable est l'homme blanc barbu qui a enlevé la reine des fourmis. L'enseignante demande ce que veut dire la phrase : « La force des fourmis n'est pas une légende ». Julien répond que cela veut dire que les fourmis sont fortes. Elle cherche ensuite à savoir ce que veut dire le mot instinct. Simon dit que l'instinct du Toucan, c'est de retrouver sa liberté. L'enseignante demande ensuite ce que pensent les élèves des recherches dans les laboratoires. Simon répond que c'est mal car on retire la liberté des animaux. En plus, ils n'aiment pas qu'on empaillie des animaux pour les mettre dans des musées. Emma pense que ce n'est pas nécessaire de faire des recherches sur des animaux car on leur fait mal. Un autre élève de la classe dit que c'est mal car les animaux aiment leur liberté, ils perdent leur famille et leur milieu naturelle. Un autre élève fait remarquer qu'il aime aller au zoo donc ça ne lui dérange pas qu'on enferme des animaux. Alexy nous dit qu'au zoo, on reconstruit le milieu naturel des animaux. Un autre élève souligne que l'on a besoin de connaître les animaux pour les soigner et les aider ou pour faire des documentaires donc c'est bien de faire des recherches. Un autre élève répond que l'on peut faire des recherches mais les empailler c'est mal car on tue des animaux et dès fois les animaux sont menacés et disparaissent. L'enseignante demande aux élèves ce qu'ils pensent de ce que font les hommes de la forêt tropicale dans le livre. Un élève souligne que cela se passe aussi dans la réalité. Un autre dit que c'est mal de couper

les arbres car des animaux perdent leur maison. Alexy répond que l'on a besoin de couper du bois pour faire du papier ou se chauffer.

Les séances 12 et 13 ont pour objectif de présenter le projet d'écriture de la nouvelle policière et de répertorier les caractéristiques du genre policier en s'aidant des différentes lectures et de construire un outil d'aide à l'écriture d'un récit policier. Lors de la séance 12, les élèves sont par groupe de 4 et répertorient les personnages du roman policier, les méfaits possibles, les différentes étapes du roman policier et ses ingrédients. Lors de la mise en commun, les élèves ont élaboré cette trace écrite :

### **Le roman policier**

#### **Les personnages :**

- Un détective amateur ou professionnel.
- Une victime.
- Un criminel.
- Un témoin.
- Un ou des suspects.

#### **Les crimes :**

- Un enlèvement.
- Un vol.
- Un meurtre.
- Du chantage

#### **Les ingrédients du roman policier :**

- Des soupçons.
- Des menaces.
- Une enquête
- Des alibis.
- De l'action.
- Des indices.
- Du suspense.
- Des mensonges.

#### **Les étapes du roman policier :**

1. La découverte du crime.
2. Un détective est chargé de l'enquête.
3. Le détective recherche des indices et interroge des suspects.
4. Les suspects donnent leur alibi.
5. L'enquête est résolue. Le détective trouve le coupable.

Lors de la séance 13, les élèves réfléchissent aux questions à se poser pour écrire un roman policier puis répondent aux questions afin d'obtenir une trace, outil d'aide à l'écriture. Les questions sont les suivantes :

- Qui est le coupable dans notre histoire policière ?
- Quel méfait a-t-il commis et qui est sa victime ?
- Quel moyen a été utilisé pour le commettre ?
- Quand le méfait a-t-il été commis ?
- Où le méfait a-t-il été commis ?
- Quel est le mobile du coupable ?
- Qui sont les enquêteurs ?
- Sont-ils professionnels ou amateurs ?
- Quels sont les indices ?
- Qui sont les suspects ? Quel est leur alibi ?

Les séances 14 à 17 sont des séances d'écriture. Les élèves s'aident de la trame réalisée lors de la séance 13 et des grilles d'écriture qui reprennent les critères choisis (Annexe 9). Théo et Julien et Emma ont écrit seuls leur nouvelle policière. Fabio et Simon ont rédigé seuls la moitié de leur nouvelle, la fin de l'histoire a été écrite en dictée à l'adulte pour leur permettre d'avancer et de finaliser leur projet (Annexe 10). En effet, ces deux élèves ont besoin de beaucoup de temps pour écrire. La nouvelle policière était une production longue, ce qui a nécessité l'intervention de l'enseignante pour ne pas démotiver l'élève. Alexy rencontre de grosses difficultés en écriture, le projet était donc trop conséquent pour qu'il puisse l'écrire seul. Sa nouvelle a été écrite en dictée à l'adulte. Les six élèves ont participé au projet avec enthousiasme. Malgré les difficultés rencontrées, ils ont persévéré dans l'écriture de la nouvelle. Ils ont été très fiers de me présenter leur projet abouti.

L'évaluation sommative a été réalisée suite au projet d'écriture (Annexe 11). J'ai choisi la lecture d'une nouvelle policière intitulée *L'Enquête* de Bernard Friot et des questions de compréhension reprenant le travail effectué tout au long de la séquence : recherche de l'intrigue policière, du détective, des suspects et de leur alibi, puis trouver le coupable et son mobile. La difficulté de ce texte réside dans l'identification du narrateur. En effet, celui-ci ne se présente pas et il n'est jamais nommé. L'élève doit donc inférer grâce aux indices du texte pour comprendre qu'il s'agit d'un des petits enfants de la grand-mère. Seuls les indices d'accords permettent de comprendre qu'il s'agit d'un petit garçon donc

Melle Quéva Aurore

nous voulons juste que l'élève perçoive qu'il s'agit d'un petit enfant (fille ou garçon). Ce texte reprend les caractéristiques d'un roman à énigme.

### III. Analyse

L'évaluation diagnostique: Ces six élèves ont des difficultés à avoir une lecture fluide à voix haute (Annexe 4). La plupart d'entre eux rencontrent encore des difficultés à déchiffrer certains mots et font des confusions de sons. Trois élèves ne respectent pas la ponctuation. De ce fait, les problèmes de déchiffrage peuvent être un des facteurs des problèmes de compréhension. La compréhension du texte pose également beaucoup de problèmes. Quatre élèves sur 6 semblent ne rien avoir compris du texte, deux d'entre eux ont compris quelques éléments. Les phrases formulées n'ont parfois pas de sens et certaines réponses n'ont rien à voir avec les questions posées. Le résumé de la dernière question n'a généralement pas été réalisé. Ils mélangent les personnages et certains ne repèrent pas le narrateur. Ils rencontrent des problèmes sur les anaphores de reprise des personnages. Aucun élève ne fait d'inférences. Il n'utilise que les informations explicites qu'ils ne comprennent pas toujours. Nous pouvons donc nous interroger sur les motifs de ces problèmes de compréhension. Je pense que le manque de fluidité et les problèmes de déchiffrage entraînent des difficultés de compréhension puisque le lecteur est centré sur sa lecture, il fournit un effort cognitif qui laisse moins de place à la compréhension du texte.

J'ai eu l'occasion de retravailler cette évaluation avec deux des élèves en aide personnalisée. Les élèves ont relu le texte silencieusement puis à voix haute. Nous avons éliminé les problèmes de déchiffrage puis je leur ai demandé de me résumer ensemble ce qu'il avait lu en quelques phrases. Je leur ai laissé quelques minutes pour échanger. Ils m'ont tout d'abord demandé ce qu'était un libraire. Après deux lectures supplémentaires, les deux élèves ont compris l'idée générale du texte. « C'est un monsieur qui rentre dans une librairie, là où on vend des livres. Un petit garçon est dans une cachette. Il regarde le monsieur. Il trouve qu'il est bizarre. Il boit de l'encre comme du jus d'orange. » Je leur demande pourquoi le garçon le trouve bizarre. « Il boit de l'encre et on dirait un fantôme, il a une drôle de tête. » Je leur demande pourquoi le garçon dit qu'il est un espion. « Parce qu'il regarde le client ». La relecture du texte semble les avoir aidés à comprendre l'idée générale du texte. De plus, il n'y a pas eu de problèmes de compréhension des questions puisque j'ai demandé un résumé. La classe a travaillé sur le résumé quelques semaines auparavant. Ils semblent avoir acquis cette compétence. Par ailleurs, la discussion en binôme leur a permis d'échanger.



Séance 1 : Nous allons étudier les représentations des élèves. Beaucoup de références sont des séries policières pour adultes : les experts à Miami, à Manhattan, Esprits criminels, une femme d'honneur. Trois œuvres littéraires jeunesse sont citées : *John Chatterton*, *Crime caramels* et *Les doigts rouges*. Ces ouvrages ont été lus l'an passé en bibliothèque. Deux noms de détectives ressortent : John Chatterton et Sherlock Holmes. Il semblerait qu'il y ait une confusion entre récit policier et récit d'horreur. Les élèves proposent le film *Scream*. Le film *Twilight* est également cité or il s'agit d'un récit fantastique. Concernant les mots de vocabulaire, les mots proposés sont cohérents : indice, criminel, meurtrier, meurtre, mort, voleur, cambrioleur, cambriolage, prisonnier, expert, cadavre, détective, gendarme, policier, inspecteur, couteau, arme, gilet par balle, urgence, pistolet, chien, camion de police, voiture de police, une batte, un témoin, empreinte, enquête, victime, crime. Les définitions ont entraîné un débat, ce qui a été très intéressant. Les définitions finales sont proches des définitions réelles.

Séance 2 : Les mots repérés par les 6 élèves sont souvent cohérents cependant le nom propre « Armand » est souvent souligné ce qui est difficile à expliquer. Julien, Emma, Fabio et Simon ont voulu participer lors de la mise en commun. Théo est un élève réservé et qui doute de ses réponses. Les 6 élèves ont participé activement à l'analyse de la première et quatrième de couverture. Ils ont repéré des éléments importants du para texte. Leurs justifications sont la plupart du temps cohérentes. Le travail en binôme a permis aux élèves de discuter et d'argumenter leurs choix. Simon commet cependant des erreurs et ne sait pas toujours les justifier.

Séance 3 : Les 5 élèves ont rencontré des difficultés lors de cette activité. L'étude des trois textes était trop conséquente pour eux. La plupart des autres élèves de la classe ont réussi à terminer l'activité. En effet, leur temps de lecture est plus long. De plus, ils ont souvent besoin de lire plusieurs fois le texte pour pouvoir remplir le tableau. Seul Simon n'est pas rentré dans l'activité. L'enseignante m'a précisé qu'il s'agit d'un élève qui a des problèmes de concentration en général.

Le tableau d'appréciations des lectures (Annexe6): La lecture en réseau a beaucoup motivé les élèves même les élèves en difficulté de lecture. Seul Alexy n'a pas rendu de feuille d'appréciations. Les fiches d'appréciations sont complétées sérieusement. Les élèves semblent comprendre les œuvres lues. Lorsque cela n'est pas le cas, nous les invitons à relire pour mieux comprendre le texte. Cette lecture en réseau va permettre de construire

une culture du genre policier et de repérer les principales caractéristiques du genre. Je pense que cet outil est transférable à d'autres genres littéraires et permet l'émulation de la lecture chez les élèves en difficulté.

Séance 4 : Les 6 élèves ont peu participé durant cette séance. Je pense qu'ils ne participent pas car d'autres élèves répondent plus rapidement. Ils prennent beaucoup de temps à répondre aux questions du tableau car ils ont besoin de temps pour relire le texte. Ils repèrent pour la plupart le narrateur, son métier et les mots de vocabulaire du roman policier. Ils ont rencontré des difficultés à reformuler l'intrigue policière pourtant lorsque je les interroge à l'oral, tous sont capables de me dire qu'il s'agit d'un roman policier car la reine a disparu. Je pense que beaucoup ont des difficultés à retranscrire leurs idées à l'écrit.

Séance 5 et 6 : Les 6 élèves n'ont pas de mal à retrouver les suspects mais ont des difficultés à justifier leur alibi. Ils participent lors de la mise en commun sauf Théo.

Séance 7 : Je pense que le dessin a aidé les élèves à la compréhension de ce passage cependant tous les éléments du texte n'ont pas été pris en compte et certains ont parfois laissé cours à leur imagination.

Séance 8 : Les élèves ont lu le passage du monstre. Nous leur avons demandé de relever dans le texte les éléments qui décrivent le monstre puis de le dessiner. Le dessin a permis la compréhension de ce passage complexe. Nous n'avons pas montré les illustrations qui représentent ce monstre. Il s'agit en réalité d'un avion. Les élèves ont ensuite commenté leur dessin au tableau en le justifiant avec les éléments du texte. Les élèves ont relevé les éléments suivant : « les monstres ont des mâchoires et des dents effrayantes », « des pattes bizarres », « une petite tête au bout d'un long cou levé vers le ciel » « la carapace des monstres », « les monstres menaçants ». Le monstre de Simon n'est pas menaçant, il sourit et n'a pas de dents effrayantes. Il n'a pas de pattes bizarres. Simon n'a pas repris les éléments du texte pour dessiner, il n'a donc pas respecté la consigne. Théo n'a pas terminé son dessin mais il reprend quelques éléments du texte. Le monstre a des dents effrayantes. Il ressemble à un monstre puisqu'il a trois yeux cependant cet élément n'a pas été relevé dans le texte. Théo a donc laissé libre cours à son imagination. Le monstre de Julien a des dents effrayantes et des pattes bizarres. Il n'a cependant pas pris en compte tous les éléments du texte. Le monstre d'Alexy ne reprend pas les éléments du texte mais Alexy a représenté la cabane qui est évoqué dans l'album. Emma a réalisé un monstre avec des dents effrayantes, des pattes bizarres, une carapace puis elle a imaginé d'autres éléments

qui ne sont pas nommés dans le texte. Fabio a réalisé un monstre avec des dents effrayantes, un long cou, des pattes bizarres. Il a également dessiné les éléments autour du monstre cités dans le texte : la cabane et le chien, l'indien. Théo, Fabio, Emma et Julien ont respecté la consigne mais n'ont pas pris en compte l'ensemble des éléments. Je pense que le dessin leur a permis de mieux se représenter la description du texte. Simon et Alexy n'ont pas respecté la consigne. Le dessin n'a donc pas été bénéfique pour eux. Ce travail nous a permis de comprendre la notion de point de vue. En effet, nous avons cherché qui était l'auteur de cette description et nous avons compris que le texte donnait le point de vue des fourmis en comparant les monstres que les élèves avaient produits avec l'illustration de l'album qui représente l'avion.

Séance 10 : Le travail de groupe a été bénéfique pour mieux comprendre le texte. Le relevé d'indices montre que Julien, Alexy et Fabio ont réussi à prélever des éléments du texte et à inférer. Ils ont ensuite interprétés le texte en fonction des indices relevés et essayer des trouver des lieux cohérents pour supposer l'endroit où se trouve les deux fourmis. Ces trois élèves ont développé des compétences de compréhension et d'interprétation pour comprendre le passage lu.

Séance 11 : Les élèves ont utilisé les indices du texte pour émettre des hypothèses sur le lieu puis la suite du texte a permis d'infirmer ou confirmer les hypothèses des élèves. Alexy, Julien, Simon et Théo ont été très actif durant cette séance et ont proposé des réponses très pertinentes.

#### Le projet d'écriture :

Les six élèves ont réussi à terminer l'écriture de leur nouvelle policière seuls ou par l'intermédiaire de la dictée à l'adulte. La réflexion au préalable sur les différents éléments nécessaires à l'écriture d'un récit policier et les questions à se poser ont permis d'élaborer la trame de l'histoire. Puis les élèves ont rédigé la nouvelle en reprenant les cinq étapes du roman policier établis suite à leurs lectures : la découverte du crime, un détective mène l'enquête, il cherche des indices et réalisent des interrogatoires, les suspects donnent leur alibi et l'enquête est résolue, on découvre le coupable. Ils se sont appuyés sur les grilles d'écriture qui reprennent les ingrédients nécessaires. Ces grilles ont été établies à la suite des séances des séances 12 et 13. Les six élèves ont respecté les étapes du roman policier (Annexe 10). Leur nouvelle sont cohérentes et le résultat est plus que satisfaisant. En effet, l'écriture montre qu'ils ont cerné les différents éléments du roman policier à énigme et

compris ses principales caractéristiques. De plus, l'écriture d'une nouvelle policière qui va être lue devant un public tel que les élèves de la classe mais aussi des personnes vivants en maison de retraite a créé une émulsion dans la classe et motivé l'ensemble des élèves. Tous ont été très fiers du résultat.

L'évaluation sommative (Annexe11) : L'identification du narrateur a en effet posé un problème aux élèves en difficulté. Seul Fabio a compris qu'il s'agissait d'un petit enfant de la grand-mère. Tous les élèves ont trouvé l'intrigue policière sauf Emma. Il semblerait qu'elle n'ait pas compris le terme d'intrigue policière que nous avons vu à plusieurs reprises et que nous avons réexpliqué lors de la passation des consignes avant l'évaluation. Tous les élèves ont identifié la grand-mère comme détective. Ils n'ont pas perçu le narrateur comme assistant. Certains m'ont dit ensuite qu'ils ne l'ont pas indiqué car il ne connaissait pas son prénom. Alexy et Simon ont identifié tous les suspects. Emma n'a repéré que la mère. Fabio a repéré la sœur et le père. Julien n'a pas compris la question et a repéré les alibis à la place. Il rencontre des difficultés à formuler des phrases compréhensibles. Théo a repéré le père mais sa phrase réponse a peu de sens. Simon repère l'alibi de la mère et du père mais la réponse est incomplète. Alexy n'a pas répondu. Emma ne repère que l'alibi de la mère. Fabio et Julien ne repèrent que l'alibi de la sœur. Théo repère l'alibi de la sœur et du père. Alexy, Théo et Julien pensent que la mère est le coupable. Emma pense qu'il s'agit de la grand-mère. Simon nous indique qu'il s'agit du narrateur mais il pense que c'est une petite fille. Fabio nous dit que le coupable « c'est moi, c'est l'enfant ». Cette question a posé des difficultés car les élèves n'ont pas identifié le narrateur et donc n'ont pas compris la dernière phrase du texte. Seuls Simon et Fabio ont trouvé le coupable. La dernière question était une question d'interprétation. Pourquoi le coupable a commis ce crime ? Les réponses de Fabio, Simon et Alexy sont cohérentes : le coupable avait faim, le coupable aimait la crème au chocolat, le coupable voulait faire une blague. Théo, Emma et Julien n'ont pas pu répondre à la question or ils pensent tous les trois que le coupable est la mère donc ils ont eu des difficultés à lui trouver un mobile ou n'ont peut être pas compris la question. Cette évaluation est dans l'ensemble mieux réussie que l'évaluation diagnostique. L'étude du genre a permis aux élèves de comprendre les termes d'intrigue policière, de détective, de suspect, d'alibis, de coupable et de mobile, vocabulaire spécifique au roman policier. Lorsque nous avons relu le texte à voix haute et réalisé la correction, nous avons résolu le problème du narrateur. Puis j'ai constaté que les réponses données par les élèves en difficulté étaient plus complètes notamment concernant

les suspects et leurs alibis. En effet, la lecture silencieuse entraîne encore de nombreux problèmes de compréhension liés à des problèmes de décodage pour certains, des problèmes de concentration sur du long terme. Mais nous constatons des progrès, il s'agit donc d'un travail de long terme. La relecture à posteriori permet une meilleure compréhension. Si nous nous appuyons sur les travaux de J. Giasson, l'élève de CE2 est un « lecteur en transition ». Sa lecture devient plus globale, il a de moins en moins besoin d'identifier les mots, son répertoire de mots se développe. Sa lecture est plus fluide cependant cela ne garantit pas la compréhension du texte lu. Le maître doit aider le lecteur à devenir un « apprenti stratège » en développant des stratégies de compréhension.

Cette séquence a permis de développer chez les élèves notamment ceux en difficulté des compétences littéraires à partir du genre policier. En effet, selon Annie Rouxel, nous avons vu que l'élève doit développer cinq types de compétences pour comprendre les textes littéraires : la compétence linguistique qui concerne la maîtrise du lexique et de la syntaxe, la compétence encyclopédique qui se réfère aux connaissances du monde, aux références culturelles du lecteur, la compétence logique qui permet d'établir des relations entre les éléments du texte afin d'émettre des hypothèses et de comprendre le sens du texte, la compétence rhétorique qui suppose la connaissance des genres littéraires, des types de textes et de leur fonctionnement et la compétence idéologique qui permet de comprendre les idées et valeurs véhiculés par le texte littéraire. Les élèves ont en effet développé des connaissances à travers cette séquence sur le genre littéraire, sur le vocabulaire spécifique (crime, suspect, coupable, alibi, enquête, indices...). Ils ont mobilisé leurs connaissances encyclopédiques notamment dans la compréhension de l'œuvre *La reine des fourmis a disparu*. Le travail en sciences a permis de développer de nouvelles compétences encyclopédiques notamment sur le mode de vie des fourmis afin de faciliter la compréhension de l'œuvre principale. Le genre policier est idéal pour développer des compétences logiques grâce à son intrigue policière et la volonté de combler les blancs du texte pour résoudre l'enquête. Ces compétences développées chez les élèves en difficulté devraient être transférables ensuite à la lecture d'autres genres littéraires.

Durant le projet, j'ai constaté un réel engouement chez les élèves en difficulté et une envie de comprendre les textes proposés. Le choix des outils a été très important. L'étude d'une œuvre intégrale a permis de développer des stratégies de compréhension. Les travaux de groupe ont entraîné des confrontations entre élèves et la nécessité de justifier son point de vue en s'appuyant sur le texte. Les questions posées par l'enseignante ont entraîné la

nécessité d'inférer, de rechercher les indices nécessaires à la compréhension. Le dessin a été pour certains élèves une aide pour comprendre les éléments du texte. Le travail sur la compréhension des récits policiers a permis de faire évoluer et d'affiner les définitions des élèves concernant le vocabulaire du roman policier. La lecture en réseau et la mise en place du tableau d'appréciation a motivé les élèves en difficulté en lecture. Chacun a emprunté les livres de son choix et lu à son rythme. Le choix conséquent de romans a permis aux élèves de faire des choix et d'assurer un roulement permanent. Le tableau d'appréciation a été très apprécié des élèves. Le concept de pouvoir emprunter le livre de son choix sans contrainte et de donner son point de vue pour que les autres élèves puissent ensuite choisir en fonction des commentaires a beaucoup plu. Cet outil peut être utilisé ensuite avec d'autres genres littéraires tel que des poèmes, des fables...

Le projet d'écriture a été un moteur et m'a permis de vérifier que les élèves en difficulté avaient compris les caractéristiques du genre et étaient capables de les réinvestir. Les 6 élèves ont peu à peu progressé, chacun à un rythme différent. L'évaluation sommative a été mieux réussie malgré des erreurs persistantes. En effet, le travail n'est pas terminé. L'enseignante doit continuer à développer ces cinq compétences à travers différents genres littéraires. Nous avons pu constater également qu'un travail sur le narrateur doit être effectué car il entraîne des problèmes de compréhension.

Conclusion :

Le recueil de données et l'analyse réalisée au jour d'aujourd'hui me font penser que le développement d'une culture par l'intermédiaire des lectures en réseau et du tableau d'appréciation permet une meilleure appropriation des œuvres chez les élèves en difficulté en lecture. De plus, les premières séances de la séquence ont permis de dégager certaines caractéristiques du genre policier. L'étude de l'œuvre intégrale *La Reine des fourmis a disparu* permet de travailler des compétences transversales de compréhension et d'interprétation en lecture. De plus, je pense que le dessin permet d'aider les élèves en difficulté à mieux comprendre un passage posant des problèmes de compréhension ou d'interprétation. Les séances de sciences ont également constitué un outil d'aide à la compréhension puisqu'elles ont permis de développer les connaissances encyclopédiques nécessaires à la compréhension du texte.

Par ailleurs, je pense que le projet d'écriture a permis aux élèves de réinvestir les connaissances acquises sur le genre et permis une meilleure appropriation des romans policiers. Par ailleurs, Le genre policier est motivant pour les élèves notamment pour les élèves en difficulté. En effet, l'intrigue permet au jeune lecteur de se mettre à la place du détective et de développer des compétences de lecteur grâce aux différents outils présentés dans cette recherche.

Je pense que ces différents outils peuvent être ensuite transférables à l'étude d'autres genres pour permettre aux élèves en difficulté en lecture de continuer à développer les cinq compétences littéraires proposées par J. Giasson.

D'une manière plus générale, ce mémoire m'a permis d'observer l'acquisition des cinq compétences du lecteur présentées par Annie Rouxel et quelques outils, leviers de ces apprentissages. De plus, il m'a permis de concevoir et mettre en pratique une séquence sur la découverte d'un genre littéraire et donc de développer des compétences de l'enseignant telles que la maîtrise des notions enseignées, la conception et la mise en œuvre de son enseignement, la prise en compte de la diversité des élèves et l'évaluation des élèves. Cette expérience m'a confortée dans mon projet professionnel car j'y ai pris beaucoup de plaisir.

#### IV. Bibliographie commentée

BALLANGER F., *Ed*, 2003, *Enquête sur le roman policier pour la jeunesse*, La joie par les livres, Paris bibliothèques. Professeuse agrégée de lettres modernes et rédactrice en chef de La Revue des livres pour enfants, Françoise Ballanger dresse un portrait du roman policier jeunesse dans cet ouvrage collectif, fruit de la collaboration de spécialistes de la littérature de jeunesse et de la littérature policière. Il offre aux lecteurs des repères littéraires sur le roman policier jeunesse : les 3 sous genres (énigme, noir, suspense), les thèmes abordés, les personnages, les vecteurs de succès chez les jeunes lecteurs. Il propose des repères historiques sur le genre et sur les pratiques pédagogiques.

CREPIN-HALGAND A., 1996, *Motiver et développer les démarches de lecture grâce au roman policier*, Prologue écrire pour se former. Cet ouvrage est un projet de recherche mené par une professeure de français stagiaire et une documentaliste en 6<sup>ème</sup>. L'objectif de cette recherche est de savoir comment élaborer une pédagogie stimulante qui amènerait l'ensemble des élèves à une pratique personnelle de la lecture. Ses objectifs sont les suivants : motiver à la lecture, restreindre la distance culturelle entre le livre et le lecteur, faire percevoir aux élèves la cohérence et l'originalité de l'œuvre. Elle a donc choisi la lecture intégrale de l'œuvre Les pistolets de Sans-atout de Boileau-Narcejac et la mise en réseau d'œuvres policières. Dans cette recherche, elle analyse les facteurs de motivation du roman policier (intrigue, identification du lecteur) et propose des démarches pédagogiques qui prennent en compte les compétences du lecteur.

FAYOL M., 2000, *La lecture au cycle III : difficultés, prévention et remédiations*. Extrait de l'exploitation de l'évaluation nationale au CE2 : la lecture - actes du séminaire national – Paris – les 9 et 10 octobre. Michel Fayol, professeur d'université est un membre de l'Observatoire national de la lecture. Selon lui, le problème essentiel du cycle III en lecture est celui de la compréhension. Ce problème peut se décliner de trois manières différentes : des problèmes de compréhension liés à la non maîtrise du code, liés à des problèmes d'inférences et de traitements des marques linguistiques tels que les pronoms, la ponctuation, les connecteurs ou liés à la fois au traitement du code et de la compréhension en interaction. Il dresse un bilan des difficultés en lecture et propose des solutions pour y remédier.

GIASSON J, 2010, *La lecture de la théorie à la pratique*. Outils pour enseigner. De Boeck. Jocelyne Giasson définit la lecture dans cet ouvrage et nous explique les différents



modèles de lecture et l'évolution du jeune lecteur. Elle nous donne des solutions pédagogiques pour favoriser l'acquisition des compétences en lecture.

GION ML., SLAMA P., 1999, *Lire et écrire avec le roman policier*, Argos, Scérén CNDP-CRDP. Cet ouvrage rédigé par deux professeurs d'IUFM propose des activités pédagogiques autour de roman policier jeunesse. Elles sont centrées sur des thèmes propres au roman policier : l'intrigue policière, les choix narratifs, les personnages, l'atmosphère, la construction de l'énigme, le vocabulaire, les stéréotypes... Il expose également des références théoriques qui permettent aux enseignants de mieux cerner les spécificités du genre : l'histoire du roman policier pour adultes, les différents sous genres, l'histoire du roman policier pour la jeunesse, l'histoire des collections, les tendances actuelles.

GOIGOUX R, 1998, *Les représentations erronées des lecteurs précoces*, synthèse d'une étude (relative aux élèves de SEGPA) réalisée en 1998 réalisé par Roland Goigoux. Dans cet article, Roland Goigoux nous explique qu'il existe trois facteurs qui peuvent gêner la compréhension des textes : le manque de connaissances encyclopédiques, des erreurs de traitement linguistiques et l'inconscience du lecteur qu'il faut aller au-delà des informations explicites du texte.

TAUVERON C., Ed, 2002, *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Hatier pédagogie. Cet ouvrage est issu d'une recherche menée par l'INRP, sous la direction de Catherine Tauveron, par l'ensemble des formateurs d'IUFM et leurs équipes de maîtres associés. Une des questions posées est de savoir si les enfants en difficulté en lecture peuvent tirer profit d'une initiation à la lecture littéraire. D'après cette recherche, l'apprentissage de la lecture doit se faire dès le plus jeune âge et les élèves en difficulté en lecture peuvent être très habiles en lecture littéraire. L'ouvrage propose des outils pédagogiques susceptibles d'aider les élèves en difficulté en lecture à rentrer dans la lecture littéraire. Elle critique également les dispositifs traditionnels tels que les questionnaires et les explications des mots difficiles lors de la lecture littéraire. De plus, d'après cette recherche, le maître doit proposer des textes résistants pour travailler la compréhension et l'interprétation même pour les élèves en difficulté en lecture.

VAN GRUNDERBEECK N., 1994, *Les difficultés en lecture : Diagnostic et pistes d'intervention*, Gaétan Morin éditeur. Professeur au département de didactique de la

faculté des sciences de l'éducation de l'université de Montréal, Nicole Van Grunderbeeck propose dans son ouvrage une définition de l'acte de lire, des différentes composantes d'une situation de lecture (matériel écrit, lecteur et intention de lire) ainsi que les différentes activités psychiques du lecteur (activité visuelle, cognitive et métacognitive) qui nous permettent de mieux appréhender l'activité de lecture. Elle nous propose une typologie des stratégies de lecture : stratégies utilisées lors de l'identification des mots, stratégies utilisées lors de la compréhension de texte et stratégies du bon lecteur en fonction du but, les mauvais lecteurs ayant des problèmes dans la gestion des stratégies de lecture. 6 profils de lecteurs en difficulté sont établis : lecteur centré exclusivement sur le code ; lecteur centré sur le sens, lecteur centré sur la reconnaissance lexicale ; lecteur centré en priorité sur le code ; lecteur centré soit sur le code, soit sur le sens ; lecteur combinant le code avec une partie du contexte sans faire de vérification.

## Les annexes

### **Annexe1 : Corpus d'œuvres lectures en réseau :**

#### *Les doigts rouges* de Marc Villard (Roman à énigme)

Ricky est en vacances avec son grand frère et sa grande sœur. Ses parents sont absents. Un soir, il surprend son frère avec des doigts recouverts de rouge et le suspecte d'avoir tué Bruno, un jeune homme qui a disparu et avec lequel son frère s'est battu.

#### *Menace dans la nuit* de Marc Villard (Roman à énigme)

Ricky a grandi et vit avec son frère et sa sœur dans un appartement. Une nuit, il entend une voix menaçante, un couple se dispute dans l'appartement voisin. Il se confie à son professeur de musique qui le rassure. Cependant, la nuit suivante, Ricky entend de nouvelles menaces. Il décide donc d'espionner son voisin le lendemain. Il découvre que celui-ci travaille dans un abattoir. Est-il un tueur ? Ricky mène l'enquête. Or en rentrant chez lui, il apprend que l'homme est décédé accidentellement dans l'escalier et que ça femme était derrière lui. Que s'est-il passé ?

#### *Crime Caramels* de Jean-Loup Craipeau

Gilles est un petit garçon qui aime les bonbons. Il a pour habitude de voler des caramels chez Karel Kolestérol, le commerçant de la rue. Or un jour, en volant des caramels, Gilles fait une rencontre inattendue dans l'arrière boutique : un mort. Gilles pense l'avoir tué en faisant tomber une boîte de caramels. Rongé par la culpabilité, il se dénonce à M. Kolestérol. Celui-ci n'hésite pas à faire du chantage au jeune garçon. Est-il vraiment coupable ?

#### *Qui a tué Minou-Bonbon ?* Joseph Périgot (Roman à énigme).

Mr Latuile est couvreur. Un jour, il rencontre un chat sur les toits qui aime manger des bonbons. Mr Latuile décide d'en faire son compagnon et de le nommer Minou-Bonbon. Il aime suivre Nico, un enfant du quartier et lui voler des caramels, d'ailleurs Nico n'est pas sa seule victime. Un jour, Minou-Bonbon est retrouvé mort. Il a été tué à coups de bâton. Nico, choqué, mène l'enquête, qui a tué Minou-Bonbon ?

#### *Le chat de Tigali* de Didier Daeninckx (Roman noir)

Vanessa et ses parents sont de retour d'Algérie où ils ont vécu quelques années et s'installent dans un village du sud de la France. Ils ont ramené un chat de Tigali. A l'ouverture de la chasse, le chat

est blessé. Est-ce un accident ou un acte volontaire ? La famille reçoit des lettres de menace, personne ne veut voir ce chat. Un jour, le chat est retrouvé mort empoisonné.

✚ *Le crime de Cornin Bouchon* de Marie et Joseph (Roman à énigme)

Foufouille et son frère sont punis par leur père car ils ont lancé des œufs pourris sur la maison de Cornin Bouchon qu'ils soupçonnent d'être un assassin et d'avoir tué sa fille. Ils cherchent alors à prouver que M. Bouchon est un tueur et élaborent un plan pour entrer dans sa maison.

✚ *Armand dur à cuire !* Olivier Mau (Roman à énigme)

C'est un petit garçon qui possède un canard nommé Armand et qui est son meilleur ami. Un jour, le garçon amène son canard à l'école mais celui-ci disparaît, le garçon est désespéré. Le lendemain, le téléphone sonne. Armand a été kidnappé et le ravisseur réclame une rançon. Mais qui a kidnappé Armand ? Le garçon essaye de rassembler les indices pour trouver le ravisseur.

✚ *Armand et le commissaire Magret* d'Olivier Mau (Roman à énigme)

Nous retrouvons Armand dans sa famille. Un jour, la famille est invitée chez le capitaine, supérieur hiérarchique du commissaire Magret, père de la famille. Cependant le dîner tourne mal lorsqu'Armand découvre de la drogue dans le jardin.

✚ *J'ai tué mon prof* de Patrick Mosconi (Roman à énigme)

Julien est au collège et déteste son professeur de dessin. Après avoir été sérieusement réprimandé, Julien ne souhaite qu'une chose, que son enseignant tombe malade. Deux jours plus tard son souhait devient réalité. Cependant, on apprend quelques jours plus tard le décès de l'enseignant. Julien est rongé par la culpabilité. Or en allant s'excuser auprès de la famille, il tombe nez à nez avec son professeur. Que s'est-il passé ?

✚ *John Chatterton détective* d'Yvan Pommaux (Roman à énigme)

John Chatterton est un détective reconnu. Il mène l'enquête pour retrouver une jeune fille disparue. Le format diffère puisqu'il s'agit d'une bande dessinée. L'intertextualité est importante.

✚ *Lilas* d'Yvan Pommaux (Roman à énigme)

Nous retrouvons notre héros John Chatterton qui enquête sur une disparition de Blanche Neige. Il s'agit d'une bande dessinée..

✚ *Pas de whisky pour Méphisto* de Paul Thiès. (Roman à suspense)

Microbe est un petit garçon qui vit avec sa mère et son chat Méphisto qui a une fâcheuse tendance à boire du whisky. Cependant le whisky le rend fou. Or il va sauver la vie de son maître.

✚ *Le voleur de goûter* de Amélie Sarn et Florence Langlois. (Roman à énigme)

Dans la classe, le goûter de Julie a disparu. Jérémie mène l'enquête. Il part à la recherche d'indices pour trouver le voleur et mène des interrogatoires.

✚ *L'énigme du crottin qui pue* de Gérard Moncombe et Christophe Merlin. (Roman à énigme)

Félix File Filou est enquêteur. Il est chargé de retrouver qui a mis un crapaud dans le chapeau de Miss Mimi, star de cinéma et du crottin dans les mains ?

✚ *Le gang des petits-suisse*s de Gérard Moncombe et Christophe Merlin. (Roman à énigme)

Dans le frigidaire, des petits-suisse ont disparu. Qui est le voleur ? Le père de famille mène l'enquête. Dans le voisinage, même méfait ! Mais que se passe t-il ? Félix File Filou est chargé de trouver le voleur.

## Annexe 2 : Présentation de la séquence

	<b>Titre de la séance</b>	<b>Objectifs</b>
Séance 0	Evaluation diagnostique	Mesurer les compétences de compréhension et d'interprétation d'un texte littéraire.
Séance 1	Les représentations des élèves	Faire émerger les connaissances diffuses que les élèves ont du genre policier. Mettre au jour les représentations de chacun et la culture du groupe.
Séance 2	Les caractéristiques du roman policier	Savoir utiliser les différentes informations portées sur la couverture. Faire des hypothèses sur le contenu du livre à partir d'indices para textuels. S'initier à la notion de genre policier et en repérer les marqueurs.
Séance 3	Comparaison de premières pages de romans policiers	Prendre conscience qu'il existe plusieurs manières d'ouvrir un récit policier. Repérer l'absence ou la présence des marques du genre dans chacun des débuts de récits policiers : <ul style="list-style-type: none"><li>- Eléments de l'histoire : personnages, événements, objets, lieux, époques.</li><li>- Choix d'écriture : vocabulaire, atmosphère.</li></ul>
Séance 4	Album policier à la	Etude intégrale d'un récit policier. Les élèves vont repérer les

	loupe : La Reine des fourmis à disparu	caractéristiques du genre et se constituer une culture littéraire commune.
Séance 5	La Reine des fourmis à disparu	Compréhension du texte et rapport texte/image. Elaboration d'un tableau des suspects.
Séance 6	La Reine des fourmis à disparu	Compréhension du texte et rapport texte/image. Tableau des suspects
Séance 7	La Reine des fourmis à disparu	Compréhension du texte et rapport texte/image. Utilisation du dessin comme outil de compréhension.
Séance 8	La Reine des fourmis à disparu	Compréhension du texte et rapport texte/image. Utilisation du dessin comme outil de compréhension.
Séance 9	La Reine des fourmis à disparu	Compréhension du texte et rapport texte/image.
Séance 10	La Reine des fourmis à disparu	Compréhension du texte et rapport texte/image.
Séance 11	La Reine des fourmis à disparu	Compréhension du texte et rapport texte/image. Débat interprétatif
Séance 12	Les caractéristiques du roman policier Présentation du projet d'écriture.	Répertorier les caractéristiques du genre policier en s'aidant de ses lectures et construire un outil d'aide à l'écriture d'un récit policier. Personnages, types de méfaits, les différentes étapes, les ingrédients nécessaires.
Séance 13	Projet d'écriture de la nouvelle policière.	Etablir les questions à se poser pour écrire un roman policier. Les élèves complètent par groupe de 4 ces questions : élaboration de la trame de la nouvelle.
Séance 14	Ecriture première étape.	Ecrire la première partie de la nouvelle à partir des questions remplies. L'élève s'appuie sur la grille d'écriture pour répondre aux critères choisis. Relecture et autocorrection.
Séance 15	Ecriture deuxième et troisième étape	Ecrire la deuxième et troisième partie de la nouvelle à partir des questions remplies. L'élève s'appuie sur la grille d'écriture pour répondre aux critères choisis. Relecture et autocorrection.
Séance 16	Ecriture quatrième étape.	Ecrire la quatrième partie de la nouvelle à partir des questions remplies. L'élève s'appuie sur la grille d'écriture pour répondre aux critères choisis. Relecture et autocorrection.
Séance 17	Evaluation de compréhension	Etre capable de comprendre un récit policier et d'en tirer les informations importantes.
Séance 18	Correction et	Le maître a lu les productions et a annoté les grilles de relecture. Les

	réécriture	élèves se corrigent et modifient leur production.
Séance 18	Lecture nouvelle policière	Les nouvelles policières sont lues à l'ensemble de la classe puis dans une maison de retraite.

**Annexe 3 : Grille d'évaluation en lecture**

Simon :

Compétences	oui	non	Observations
<p>Lire à haute voix avec fluidité et de manière expressive un extrait de texte après préparation.</p> <p>Si non, quelles difficultés :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Difficultés à déchiffrer les mots</li> <li>- Inversion de lettres ou syllabes</li> <li>- Confusion de sons</li> </ul>		<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>	<p>Il déchiffre correctement.</p> <p>Il ne respecte pas la ponctuation.</p> <p>Sa lecture manque de fluidité</p>
<p>Lire silencieusement un texte littéraire et le comprendre :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifester sa compréhension en résumant le texte (compréhension globale)</li> <li>- Répondre à des questions de compréhension (compréhension fine).</li> </ul>			<p>Il ne résume pas le texte dans la dernière question.</p> <p>Il ne semble pas avoir compris le texte.</p> <p>Il n'y a pas de compréhension fine</p>
<p>Repérer les différents personnages et les termes les désignant.</p>	X		<p>Il repère le narrateur.</p> <p>Il pense que le client est un voleur</p>
<p>Repérer dans un texte des informations explicites et en inférer des informations nouvelles.</p>		X	

Fabio :

Compétences	oui	non	Observations
<p>Lire à haute voix avec fluidité et de manière expressive un extrait de texte après préparation.</p> <p>Si non, quelles difficultés :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Difficultés à déchiffrer les mots</li> <li>- Inversion de lettres ou syllabes</li> <li>- Confusion de sons</li> </ul>		X	<p>Elle n'est pas fluide ni expressive.</p> <p>Il déchiffre les mots qu'il ne connaît pas.</p> <p>Il inverse parfois des lettres.</p> <p>Il confond les articles masculin et féminin.</p>
<p>Lire silencieusement un texte littéraire et le comprendre :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifester sa compréhension en résumant le texte (compréhension globale)</li> <li>- Répondre à des questions de compréhension (compréhension fine).</li> </ul>		X	<p>Il ne répond pas aux questions</p> <p>Il ne parvient pas à résumer.</p> <p>Il a répondu à trois questions sur neuf et une seule réponse est bonne.</p>
<p>Repérer les différents personnages et les termes les désignant.</p>		X	<p>Il ne repère pas le narrateur et les différents personnages.</p>
<p>Repérer dans un texte des informations explicites et en inférer des informations nouvelles.</p>		X	



Théo :

Compétences	oui	non	Observations
<p>Lire à haute voix avec fluidité et de manière expressive un extrait de texte après préparation.</p> <p>Si non, quelles difficultés :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Difficultés à déchiffrer les mots</li> <li>- Inversion de lettres ou syllabes</li> <li>- Confusion de sons</li> </ul>	X	X   X  X	<p>Sa lecture manque de fluidité et de rapidité.</p> <p>Il déchiffre encore et anticipe pas.</p>
<p>Lire silencieusement un texte littéraire et le comprendre :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifester sa compréhension en résumant le texte (compréhension globale)</li> <li>- Répondre à des questions de compréhension (compréhension fine).</li> </ul>			<p>Il n'a pas entièrement compris et ses réponses sont partielles.</p>
<p>Repérer les différents personnages et les termes les désignant.</p>		X	<p>Il confond les personnages. Il ne reconnaît pas le narrateur.</p>
<p>Repérer dans un texte des informations explicites et en inférer des informations nouvelles.</p>		X	

Julien:

Compétences	oui	non	Observations
<p>Lire à haute voix avec fluidité et de manière expressive un extrait de texte après préparation.</p> <p>Si non, quelles difficultés :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Difficultés à déchiffrer les mots</li> <li>- Inversion de lettres ou syllabes</li> <li>- Confusion de sons</li> </ul>	X	X  X  X	<p>Sa lecture n'est pas fluide. Il ne prend pas en compte la ponctuation.</p> <p>Il ne fait pas les liaisons.</p> <p>Il prononce les « e » muets.</p>
<p>Lire silencieusement un texte littéraire et le comprendre :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifester sa compréhension en résumant le texte (compréhension globale)</li> <li>- Répondre à des questions de compréhension (compréhension fine).</li> </ul>		X  X	<p>Il n'a pas compris le texte.</p> <p>Les phrases formulées n'ont pas de sens.</p> <p>Les réponses n'ont parfois rien à voir avec les questions.</p> <p>Il n'y a pas de compréhension fine du texte.</p>
<p>Repérer les différents personnages et les termes les désignant.</p>		X	<p>Il mélange les personnages.</p> <p>Il ne reconnaît pas le narrateur.</p>
<p>Repérer dans un texte des informations explicites et en inférer des informations nouvelles.</p>		X	

Emma :

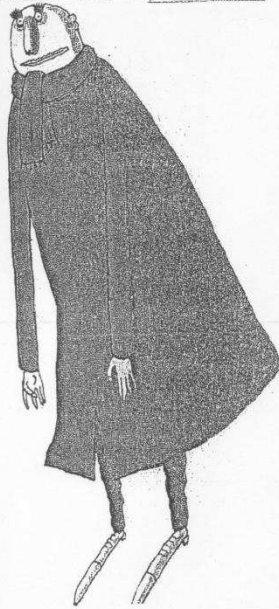
Compétences	oui	non	Observations
<p>Lire à haute voix avec fluidité et de manière expressive un extrait de texte après préparation.</p> <p>Si non, quelles difficultés :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Difficultés à déchiffrer les mots</li> <li>- Inversion de lettres ou syllabes</li> <li>- Confusion de sons</li> </ul>		X	<p>Elle n'a pas une lecture fluide. Elle déchiffre encore des mots.</p> <p>Elle ajoute des « e » à la fin des mots.</p>
<p>Lire silencieusement un texte littéraire et le comprendre :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifester sa compréhension en résumant le texte (compréhension globale)</li> <li>- Répondre à des questions de compréhension (compréhension fine).</li> </ul>	X	X	<p>Les réponses sont fausses.</p> <p>Il y a beaucoup de confusions. Elle n'a pas compris les faits.</p> <p>Il y a peu de réponses, pas de résumé.</p> <p>Elle semble n'avoir rien compris.</p>
<p>Repérer les différents personnages et les termes les désignant.</p>		X	<p>Elle confond les différents personnages.</p> <p>Elle ne repère pas le narrateur.</p>
<p>Repérer dans un texte des informations explicites et en inférer des informations nouvelles.</p>		X	

Alexy :

Compétences	oui	non	Observations
<p>Lire à haute voix avec fluidité et de manière expressive un extrait de texte après préparation.</p> <p>Si non, quelles difficultés :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Difficultés à déchiffrer les mots</li> <li>- Inversion de lettres ou syllabes</li> <li>- Confusion de sons</li> </ul>	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>	<p>X</p> <p>X</p>	<p>Sa lecture n'est pas fluide.</p> <p>Il ajoute des mots.</p> <p>Il ne prend pas en compte la ponctuation.</p> <p>Il oublie des lettres.</p> <p>Il confond le g et c</p>
<p>Lire silencieusement un texte littéraire et le comprendre :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifester sa compréhension en résumant le texte (compréhension globale)</li> <li>- Répondre à des questions de compréhension (compréhension fine).</li> </ul>		<p>X</p> <p>X</p>	<p>Il n'a pas fait le résumé.</p> <p>Il a compris l'idée globale du texte.</p> <p>Il n'y a pas de compréhension fine.</p>
<p>Repérer les différents personnages et les termes les désignant.</p>		<p>X</p>	<p>Il rencontre des difficultés avec les anaphores</p>
<p>Repérer dans un texte des informations explicites et en inférer des informations nouvelles.</p>		<p>X</p>	

Annexe 4 : Evaluation diagnostique.

LUATION CE2 LECTURE



## Le buveur d'encre

*Un petit garçon, dont le papa est libraire, passe ses grandes vacances à l'aider dans son magasin. Il surveille les voleurs...*

J'ai une cachette, dans le fond de la boutique. Une petite fenêtre se découpe dans un mur de livres. Personne ne peut me voir. Je suis un espion. Sur un cahier, je marque dans les moindres détails ce que j'observe. Un jour, je mettrai tout ça dans un livre, qui sait ?  
5 Mais ça m'étonnerait car la grammaire et moi, on ne s'entend pas.

Tiens, un nouveau client. Je ne le connais pas, celui-là. Jamais vu dans le quartier. Il vient peut-être de déménager. Je lui trouve une drôle de tête. Le teint gris, des sourcils en bataille et un air complètement ahuri. Et puis il se livre à un curieux manège. On  
10 dirait qu'il flotte à dix centimètres du sol. Comme un fantôme. Je trouve son comportement bizarre.

Oooh !

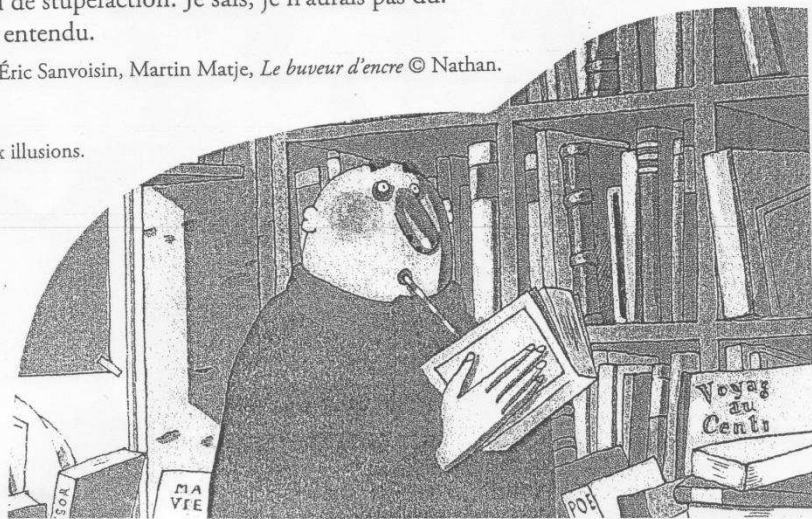
J'ai vu de mes yeux vu, le client inconnu boire un livre. Non, je n'ai pas la berlue\*. Pendant cinq minutes, il s'est promené dans les rayonnages. Les yeux fermés, il se déplaçait en silence, les bras tendus droit devant lui. On aurait dit qu'il écoutait le bruit des livres.

Subitement, il a saisi un p'tit bouquin et tout est devenu encore plus flou. Il ne l'a pas ouvert. Il a seulement écarté les pages du milieu et là, dans la fente ainsi pratiquée, il a planté une paille tout juste sortie de sa poche.  
15 Sa bouche s'est mise à aspirer. Sur son visage, il y avait du plaisir comme si le livre contenait du jus d'orange et des glaçons. Il faut dire qu'il faisait très chaud ; un temps à ne pas s'aventurer dans une librairie.

J'ai poussé un petit cri de stupéfaction. Je sais, je n'aurais pas dû. Aïe ! Je crois qu'il m'a entendu.

Éric Sanvoisin, Martin Matje, *Le buveur d'encre* © Nathan.

\*avoir la berlue : être sujet aux illusions.



m

Nom : Simon Date : 23/11/12

Prénom : ~~Simon~~

**Evaluation en lecture : Le buveur d'encre.**

1/ Qui raconte l'histoire, en disant « je » ?  
le garçon

2/ Qu'est-ce qu'un libraire ?  
Il teste dans son magasin

3/ Pourquoi le garçon dit-il qu'il est un espion ?  
il a un objet dans le magasin

4/ Que signifie : « la grammaire et moi, on ne s'entend pas » ? Peux-tu dire autrement ?  
~~il a un objet~~ X X

5/ Quelle est la première chose qui intrigue le garçon quand il voit le nouveau client ?  
il fait pas de bruit avec le marche

6/ Relève les mots et expressions du texte qui indiquent l'étonnement puis la stupéfaction du garçon.  
~~il a un objet dans le magasin~~ il flotte de 10 centimètres

7/ Le livre choisit contient-il du jus d'orange ? Quels mots du texte justifient ta réponse ?  
de l'encre

8/ Que boit le client avec sa paille ?  
de l'encre

9/ Ecris en deux phrases ce que peut avoir noté le garçon dans son cahier ce jour-là.  
Ne donne que les informations les plus importantes.  
X  
.....  
.....  
.....

- 7 - 11

à revoir

Nom : ~~Salvo~~  
Prénom : ~~Salvo~~

Date : Vendredi 23 novembre 2012

**Evaluation en lecture : Le buveur d'encre.**

1/ Qui raconte l'histoire, en disant « je » ?

C'est le d'encore Martin

2/ Qu'est-ce qu'un libraire ?

Un libraire est un ~~commerçant~~ <sup>ventilateur</sup> qui vend des livres

3/ Pourquoi le garçon dit-il qu'il est un espion ?

X

4/ Que signifie : « la grammaire et moi, on ne s'entend pas » ? Peux-tu dire autrement ?

X

5/ Quelle est la première chose qui intrigue le garçon quand il voit le nouveau client ?

X

6/ Relève les mots et expressions du texte qui indiquent l'étonnement puis la stupéfaction du garçon.

X

7/ Le livre choisit contient-il du jus d'orange ? Quels mots du texte justifient ta réponse ?

X

8/ Que boit le client avec sa paille ?

Il boit de l'orange l'encore

9/ Ecris en deux phrases ce que peut avoir noté le garçon dans son cahier ce jour-là.

Ne donne que les informations les plus importantes.

.....  
.....  
.....  
.....

E.C.A

Nom : ~~.....~~

Date : 23/11/12

Prénom : Elise

Evaluation en lecture : Le buveur d'encre.

1/ Qui raconte l'histoire, en disant « je » ?

Le petit garçon qui raconte l'histoire est malin malin le buveur d'encre.

2/ Qu'est-ce qu'un libraire ?

Une librairie c'est une boutique que avec des livres. <sup>personne qui vend</sup>

3/ Pourquoi le garçon dit-il qu'il est un espion ?

Le petit garçon lui fait dire de tête le buveur bizarre.

4/ Que signifie : « la grammaire et moi, on ne s'entend pas » ? Peux-tu dire autrement ?

Il s'entend pas avec la grammaire. <sup>un</sup> repère qui s'entend pas la même.

5/ Quelle est la première chose qui intrigue le garçon quand il voit le nouveau client ?

Le petit garçon fait une drôle de tête. <sup>Pourquoi ?</sup>

6/ Relève les mots et expressions du texte qui indiquent l'étonnement puis la stupéfaction du garçon.

Le petit garçon a crié Oooh.

7/ Le livre choisit contient-il du jus d'orange ? Quels mots du texte justifient ta réponse ?

non il boit de l'encre.

8/ Que boit le client avec sa paille ?

Il boit de l'encre.

9/ Ecris en deux phrases ce que peut avoir noté le garçon dans son cahier ce jour-là.

Ne donne que les informations les plus importantes.

L'histoire parle d'un petit garçon qui va à la bibliothèque et il voit un homme qui boit de l'encre alors il se sent étonné car il boit de l'encre. <sup>l'homme</sup>



Nom ~~Julien~~ ..... Date : 203/11/2012 .....

Prénom : Julien .....

**Evaluation en lecture : Le buveur d'encre.**

1/ Qui raconte l'histoire, en disant « je » ?

A. ~~Le narrateur~~ <sup>le personnage</sup> qui ~~boit~~ raconte l'histoire. ~~x~~

2/ Qu'est-ce qu'un libraire ?

Il ~~premier~~ des livres il ~~boit~~ les ~~boites~~ de ~~laque~~ d'encre ?

3/ Pourquoi le garçon dit-il qu'il est un espion ?

parce ~~que~~ <sup>il dit</sup> ~~il dit~~ ~~est~~ ~~un~~ ~~fantôme~~ .....

4/ Que signifie : « la grammaire et moi, on ne s'entend pas » ? Peux-tu dire autrement ?

parce ~~que~~ ~~il~~ ~~dit~~ ~~un~~ ~~garçon~~ ~~méchante~~ .....

5/ Quelle est la première chose qui intrigue le garçon quand il voit le nouveau client ?

il ~~voit~~ ~~des~~ ~~gros~~ ~~sourcil~~ ~~en~~ ~~contact~~ .....

6/ Relève les mots et expressions du texte qui indiquent l'étonnement puis la stupéfaction du garçon.

le ~~petit~~ ~~garçon~~ ~~il~~ ~~peut~~ ~~rien~~ .....

7/Le livre choisit contient-il du jus d'orange ? Quels mots du texte justifient ta réponse ?

il ~~boit~~ ~~de~~ ~~laque~~ ~~après~~ ~~des~~ ~~gros~~ ~~d'~~ ~~orange~~ .....

8/ Que boit le client avec sa paille ?

il ~~boit~~ ~~de~~ ~~laque~~ ~~d'~~ ~~encre~~ .....

9/ Ecris en deux phrases ce que peut avoir noté le garçon dans son cahier ce jour-là.

Ne donne que les informations les plus importantes.

l'histoire ~~parle~~ ~~d'~~ ~~un~~ ~~petit~~ ~~garçon~~ .....

to revoir

Nom : Emma

Date : 23/11/22

Prénom : ~~Charlotte~~

Evaluation en lecture : Le buveur d'encre.

1/ Qui raconte l'histoire, en disant « je » ?

~~C'est Eric qui dit « je »~~ C'est un petit garçon

2/ Qu'est-ce qu'un libraire ?

~~Un libraire c'est une personne qui vend des livres.~~ est une petite fille ?

3/ Pourquoi le garçon dit-il qu'il est un espion ?

Il dit qu'il vas quater a ~~base~~ <sup>corré</sup> quelque chose la fenêtre

4/ Que signifie : « la grammaire et moi, on ne s'entend pas » ? Peux-tu dire autrement ?

Sa mes dire que ~~il aime pas~~ quel que chose

5/ Quelle est la première chose qui intrigue le garçon quand il voit le nouveau client ?

Il est intrigué parce que il est intridre <sup>écrit en lie !</sup>

6/ Relève les mots et expressions du texte qui indiquent l'étonnement puis la stupéfaction du garçon.

x

7/Le livre choisit contient-il du jus d'orange ? Quels mots du texte justifient ta réponse ?

x

8/ Que boit le client avec sa paille ?

x

9/ Ecris en deux phrases ce que peut avoir noté le garçon dans son cahier ce jour-là.

Ne donne que les informations les plus importantes.

x

• bonjour bien!

Nom : ~~Alouf~~.....

Date : 23/11/12.....

Prénom : Alouf.....

**Evaluation en lecture : Le buveur d'encre.**

1/ Qui raconte l'histoire, en disant « je » ?

..... ~~l'auteur~~ qui raconte le buveur d'encre. X

2/ Qu'est-ce qu'un libraire ?

..... c'est un livreur. X

3/ Pourquoi le garçon dit-il qu'il est un espion ?

..... il se laisse de lancer encore..... il regarde de la client

4/ Que signifie : « la grammaire et moi, on ne s'entend pas » ? Peux-tu dire autrement ?

..... il n'aime pas la grammaire grammaire

5/ Quelle est la première chose qui intrigue le garçon quand il voit le nouveau client ?

..... il a un premier du le client

6/ Relève les mots et expressions du texte qui indiquent l'étonnement puis la stupéfaction du garçon.

..... il est étonné de voir ça. longue!

7/ Le livre choisit contient-il du jus d'orange ? Quels mots du texte justifient ta réponse ?

..... il est de la encre

8/ Que boit le client avec sa paille ?

..... il boit de l'encre

9/ Ecris en deux phrases ce que peut avoir noté le garçon dans son cahier ce jour-là.

Ne donne que les informations les plus importantes.

X  
.....  
.....  
.....  
.....

**Annexe 5 : Les fiches de préparations de la séquence.**

<b>Titre de la séquence</b> : Projet sur le roman policier <b>Titre de la séance</b> : Les représentations du genre.		Séance n°1
<b>Discipline</b> : Français - Littérature	<b>Date</b> : 13/10/2012	<b>Durée</b> : 45min
<p>Objectifs :</p> <p>Faire émerger les connaissances diffuses que les élèves ont du genre policier. Mettre à jour les représentations de chacun et la culture du groupe.</p>		
<p>Compétences développées :</p> <p>Littérature :</p> <p>Raconter de mémoire des histoires lues dans les années ou les mois antérieurs ; connaître leur titre. Etablir des relations entre des textes ou des œuvres : même auteur, même thème, même personnage...</p> <p>Langage oral :</p> <p>Ecouter et prendre en compte ce qui est dit.</p> <p>Compétence 6 du socle commun - compétences sociales et civiques : prendre part à un dialogue, prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et justifier un point de vue.</p>		
<p>Matériel :</p> <p>Le cahier de brouillon. Une affiche par groupe ainsi que des feutres.</p>		
<p>Déroulement :</p> <p><b>Phase 1</b> : Les élèves réfléchissent individuellement sur le cahier de brouillon. Lister les récits policiers que l'on connaît (romans, films et séries télévisuelles). Lister les noms de détectives ou de policiers et éventuellement leurs caractéristiques. Lister les mots qui évoquent le genre policier.</p> <p><b>Phase 2</b> : Les élèves sont par groupe de 3 ou 4. Ils mettent en commun leurs idées et élaborent l'affiche.</p> <p><b>Phase 3</b> : Mise en commun avec la classe. Un élève de chaque groupe présente l'affiche au tableau. Demander aux élèves d'essayer de donner une définition des mots qui évoquent le genre policier. Nous repérons les références communes à la classe. Afficher les travaux des élèves dans la classe. Ces travaux seront exploités ultérieurement lorsque la connaissance du genre sera approfondie afin de vérifier la validité des références culturelles.</p>		

<b>Titre de la séquence</b> : Projet sur le roman policier. <b>Titre de la séance</b> : Les caractéristiques du roman policier.		Séance n°2
<b>Discipline</b> : Français - Littérature	<b>Date</b> : 20/10/2012	<b>Durée</b> : 50 min
<p>Objectifs :</p> <p>Savoir utiliser les différentes informations portées sur la couverture. Faire des hypothèses sur le contenu du livre à partir d'indices paratextuels. S'initier à la notion de genre policier et en repérer les marqueurs.</p>		
<p>Compétences développées :</p> <p>Lecture:</p> <p>Repérer dans un texte des informations explicites en s'appuyant en particulier sur le titre, l'organisation,</p>		

<p>le vocabulaire.</p> <p>Langage oral :</p> <p>Ecouter et prendre en compte ce qui est dit.</p> <p>Compétence 6 du socle commun - compétences sociales et civiques : prendre part à un dialogue, prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et justifier un point de vue.</p>
<p>Matériel :</p> <p>La liste des titres de romans policiers (une par élève).</p> <p>Les livres correspondant aux titres.</p> <p>Les photocopies des couvertures.</p> <p>Un tableau par élève (trace écrite).</p>
<p><b>Phase 1</b> : Le maître distribue une liste des titres à chaque élève.</p> <p>Consigne : « Voici des titres de romans. Appartiennent-ils au genre policier ? Soulignez dans chaque titre les mots qui vous l'indiquent. »</p> <p>Mise en commun. Les élèves justifient leurs choix</p> <p><b>Phase 2</b> : Les élèves sont par groupe de 2. Le maître distribue à chaque groupe une photocopie de la première et quatrième de couverture d'un roman policier.</p> <p>Consignes : Les élèves entourent :</p> <p>Les mots du titre qui font penser au roman policier.</p> <p>Le nom de la collection.</p> <p>Les indices de l'illustration.</p> <p>Les indices dans le texte de la quatrième de couverture.</p> <p><b>Phase 3</b> : Mise en commun des couvertures avec la classe.</p> <p>Vérifier si l'observation de la couverture confirme l'hypothèse faite à partir du titre.</p> <p>Observer les marques d'appartenance au genre policier (logo, nom collection, couleurs...) et élaboration de la trace écrite (tableau).</p> <p>Aboutir aux constats suivants :</p> <p>Le titre est souvent un indicateur de genre mais pas toujours.</p> <p>Le genre est identifiable par des marques redondantes (logo, nom collection, couleurs, titre) mais pas toujours.</p> <p>Le texte de 4<sup>ème</sup> de couverture nous donne des indices sur le genre.</p> <p>Prolongement séance suivante : Trier des romans policiers avec des romans d'autres genres. Justifier ses choix.</p>

<b>Titre de la séquence</b> : Projet sur le roman policier.		Séance n°3
<b>Titre de la séance</b> : Comparaison de premières pages de romans policiers.		
<b>Discipline</b> : Français - Littérature	<b>Date</b> : 27/10/2012	<b>Durée</b> : 50 min
<p>Objectifs :</p> <p>Prendre conscience qu'il existe plusieurs manières d'ouvrir un récit policier.</p> <p>Repérer l'absence ou la présence des marques du genre dans chacun des débuts de récits policiers.</p> <p>Eléments de l'histoire : personnages, événements, objets, lieux, époques.</p> <p>Choix d'écriture : vocabulaire, atmosphère.</p>		
<p>Compétences développées :</p> <p>Lecture :</p> <p>Lire silencieusement un texte littéraire et le comprendre (reformuler, répondre à des questions sur le texte).</p> <p>Lire un texte narratif et restituer à l'oral ou par écrit l'essentiel du texte (sujet du texte, trame de l'histoire, relations entre les personnages...).</p>		
<p>Matériel :</p> <p>Photocopies des 3 débuts de romans policiers (1 par élève)</p> <p>Photocopies du tableau (1 par élève)</p>		

<p>Déroulement :</p> <p><b>Phase 1</b> : Le maître distribue à chaque élève le début de 3 romans policiers. Les élèves lisent silencieusement les débuts de chaque roman. Les élèves remplissent individuellement le tableau :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• événement déclenchant l’histoire. Peut-on penser qu’il s’agit d’un roman policier ?</li> <li>• personnages: qu’apprend-on sur eux ? Est-ce qu’ils appartiennent au genre policier ?</li> <li>• vocabulaire en rapport avec le genre policier.</li> </ul> <p><b>Phase 2</b> : Les élèves peuvent échanger en binôme.</p> <p><b>Phase 3</b> Mise en commun. Le maître demande aux élèves de résumer ce qu’ils ont lu. compréhension des textes: qui ? où ? quand ? quoi ? Analyse des marques du genre repérées : les élèves échangent sur les éléments trouvés. Vocabulaire : les élèves donnent une définition des mots trouvés. Réfléchir en collectif sur l’entrée dans l’action : entre-t-on en pleine action dès la première page ?</p>
---

<b>Titre de la séquence</b> : Projet sur le roman policier		Séance n°4
<b>Titre de la séance</b> : Un album policier à la loupe : La Reine des fourmis à disparu.		
<b>Discipline</b> : Français - Littérature	<b>Date</b> : 03/12/2012	<b>Durée</b> : 50min
Objectifs : Etude intégrale d’un récit policier. Les élèves vont repérer les caractéristiques du genre et se constituer une culture littéraire commune.		
Compétences développées : Lire une œuvre intégrale. Lire silencieusement un texte littéraire et le comprendre (reformuler, répondre à des questions sur ce texte.) Compétence 1 du socle commun : lire avec aisance (à haute voix, silencieusement) un texte.		
Matériel : Photocopies texte (1 par élève). Tableau (1 par élève). Affiche avec hypothèses.		
<p>Déroulement :</p> <p><b>Phase 1</b> : En collectif. Le maître écrit au tableau : « On a enlevé notre reine ! » Question posée aux élèves : quelles informations nous donne cette phrase ? Explicite, puis implicite et émission d’hypothèses : La victime est une reine : reine de quoi et de qui ? Qui est le coupable ? (on, pronom personnel indéfini) Quel est le genre littéraire ? Quels indices ?</p> <p><b>Phase 2</b> : En collectif. Lecture magistrale de la première page du texte jusqu’à « le mystère reste entier ». Sommes-nous toujours dans un récit policier ? Présentation de l’album et de son titre. Les élèves observent la couverture et ses caractéristiques (format, couleurs, fragment journal, contraste vert/rouge).</p> <p><b>Phase 3</b> : Individuellement Qui raconte l’histoire ? Repérer et entourer les indices dans le texte. Relever tous les éléments du texte qui font penser au récit policier (événements, personnages, vocabulaire). Relever le vocabulaire du monde des animaux (animaux personnifiés). Mise en commun et correction. Montrer l’illustration correspondant à cette page : faire des hypothèses sur la suite. Les noter sur une affiche.</p> <p><b>Prolongement</b> : faire une recherche documentaire pour comprendre le rôle de la Reine des fourmis. Proposer plusieurs sources de documents, les élèves sont par groupe de 4 et répondent à la question suivante :</p>		

qu'avez-vous appris sur la reine des fourmis ?  
Mise en commun et élaboration d'une affiche.

<b>Titre de la séquence</b> : Projet sur le roman policier		Séance n°5
<b>Titre de la séance</b> : Un album policier à la loupe : La Reine des fourmis à disparu.		
<b>Discipline</b> : Français - Littérature	<b>Date</b> : 06/12/2012	<b>Durée</b> : 50min
<b>Objectifs</b> : Etude intégrale d'un récit policier. Les élèves vont repérer les caractéristiques du genre et se constituer une culture littéraire commune.		
<b>Compétences développées</b> : Lire une œuvre intégrale. Lire silencieusement un texte littéraire et le comprendre (reformuler, répondre à des questions sur ce texte.) <b>Compétence 1 du socle commun</b> : lire avec aisance (à haute voix, silencieusement) un texte.		
<b>Matériel</b> : Texte 2. Tableau suspects		
<b>Déroulement</b> : <b>Phase 1</b> : Les élèves relisent le début du récit jusqu'à « ce fameux poil ? » Faire reformuler oralement ce début d'enquête. Qu'a découvert Mandibule de Savon ? Faire émettre des hypothèses : Qui peut être suspecté ? (Les fourmis n'ont pas de poils, elles ne peuvent être suspectées. De plus, nous avons vu quelles ont besoin de leur reine.) Que va faire le narrateur enquêteur ? Repérer les jeux de mots et demander aux élèves de les expliquer : « Mettre la patte », « Mandibule de Savon », « Elytre de Lait », « La puce à l'oreille ».		
<b>Phase 2</b> : Lecture 2 : « Mon acolyte... plus courts que le nôtre = premiers interrogatoires. Les élèves complètent le tableau : Qui sont les suspects ? quels sont leurs alibis ? Sur cahier de brouillon. Les élèves peuvent travailler en binôme.		
<b>Phase 3</b> : Le maître relit le passage et montre les illustrations. Compréhension du texte. Correction tableau des suspects sur cahier de lecture.		

<b>Titre de la séquence</b> : Projet sur le roman policier		Séance n°6
<b>Titre de la séance</b> : Un album policier à la loupe : La Reine des fourmis à disparu.		
<b>Discipline</b> : Français - Littérature	<b>Date</b> : 10/12/2012	<b>Durée</b> : 50min
<b>Objectifs</b> : Etude intégrale d'un récit policier. Les élèves vont repérer les caractéristiques du genre et se constituer une culture littéraire commune.		
<b>Compétences développées</b> : Lire une œuvre intégrale. Lire silencieusement un texte littéraire et le comprendre (reformuler, répondre à des questions sur ce texte.) <b>Compétence 1 du socle commun</b> : lire avec aisance (à haute voix, silencieusement) un texte.		
<b>Matériel</b> : Texte 3. Tableau suspects		

<p>Déroulement :</p> <p><b>Phase 1 :</b>                  Les élèves rappellent à l'oral le début de l'histoire.                  Lecture silencieuse de l'extrait 3 de « Vient... à couverts ».                  Les élèves remplissent le tableau des suspects.                  Lecture à voix haute.                  Compréhension du texte :                  Que font Mandibule de savon et Elie? Où sont-ils ? Elie est-t-il optimiste ou pessimiste ? justifier avec le texte.                  Pourquoi les fourmis vont au « bar des pucerons » ? Qu'est-ce qu'un mammifère ? Qu'est-ce qu'un insecte ?                  Correction du tableau des suspects.                  Le maître montre les illustrations : analyse de celles-ci.</p> <p><b>Phase 2 :</b>                  Lecture silencieuse de l'extrait : « La nuit... à un échec ».                  Les élèves remplissent le tableau des suspects.                  Lire à voix haute. Compréhension du texte :                  Pourquoi Mandibule attend la nuit pour aller voir Apollon ?                  Pourquoi Elie ne veut pas voir la tarentule ? Est-il courageux ?                  Pourquoi Mandibule dit que sa mission est un échec ?                  Correction du tableau des suspects.                  Le maître montre les illustrations : analyse de celles-ci.                  Prolongement : séance sciences sur la morphologie de la fourmi et les insectes.</p>
---

<b>Titre de la séquence</b> : Projet sur le roman policier	Séance n°7
<b>Titre de la séance</b> : Un album policier à la loupe : La Reine des fourmis à disparu.	
<b>Discipline</b> : Français - Littérature	<b>Date</b> : 12/12/2012
	<b>Durée</b> : 50min
<p>Objectifs :</p> <p>Etude intégrale d'un récit policier. Les élèves vont repérer les caractéristiques du genre et se constituer une culture littéraire commune.</p>	
<p>Compétences développées :</p> <p>Lire une œuvre intégrale.                  Lire silencieusement un texte littéraire et le comprendre (reformuler, répondre à des questions sur ce texte.)</p> <p>Compétence 1 du socle commun : lire avec aisance (à haute voix, silencieusement) un texte.</p>	
<p>Matériel :</p> <p>Texte 4.                  Feuilles blanches.</p>	
<p>Déroulement :</p> <p><b>Phase 1 :</b>                  Lecture silencieuse de l'extrait 4 de « Je vais... à rayons brûlants ».                  Lecture magistrale premier passage « Je vais m'asseoir... marques bizarres. » :                  Question de compréhension : <i>Que font les fourmis ?</i></p> <p><b>Phase 2 :</b>                  Lecture Magistrale de « Les ouvrières viennent ici... à des rayons brûlants ».                  Qu'a découvert Eli ? Quelle conclusion suggère Mandibule ?                  Que décident t-ils de faire ?</p> <p><b>Phase 3 :</b>                  Souligne dans le texte toutes les expressions qui désignent le paysage que découvrent Mandibule et Eli.                  Dessine sur une feuille blanche le paysage.                  Le maître affiche les dessins et les compare. Quelles sont les informations du texte qui vous ont aidés à dessiner le paysage ?                  Le maître montre ensuite l'illustration : analyse de celle-ci.                  Les élèves collent le dessin dans leur cahier de lecture.</p>	



<b>Titre de la séquence</b> : Projet sur le roman policier		Séance n°8
<b>Titre de la séance</b> : Un album policier à la loupe : La Reine des fourmis à disparu.		
<b>Discipline</b> : Français - Littérature	<b>Date</b> : 13/12/2012	<b>Durée</b> : 50min
<b>Objectifs</b> : Etude intégrale d'un récit policier. Les élèves vont repérer les caractéristiques du genre et se constituer une culture littéraire commune.		
<b>Compétences développées</b> : Lire une œuvre intégrale. Lire silencieusement un texte littéraire et le comprendre (reformuler, répondre à des questions sur ce texte.) Compétence 1 du socle commun : lire avec aisance (à haute voix, silencieusement) un texte.		
<b>Matériel</b> : Texte 5 Feuilles blanches.		
<b>Déroulement</b> :  <b>Phase 1</b> : A l'oral : les élèves se remémorent l'événement qui a déclenché l'intrigue policière, le déroulement de l'enquête de Mandibule et Elie. Lecture magistrale de l'extrait 5 jusqu'à « les monstres ». Compréhension : Le maître distribue le texte. Quel sentiment éprouve Elie et Mandibule au début du texte ? Sur le cahier de lecture : Relève dans le début du texte les expressions qui indiquent qu'ils ont peur. Pourquoi ont-ils peur ? Mise en commun. <b>Phase 2</b> : Description du monstre. A ton avis, de quel monstre s'agit-il ? Relève les expressions qui décrivent les monstres. Dessine le monstre en reprenant les éléments du texte qui le décrivent. Mise en commun des dessins et expressions relevées. Le maître dévoile l'identité du monstre en montrant l'illustration. Il rappelle que l'avion est décrit du point de vue des fourmis. Il montre alors que l'image peut nous éclairer sur les indications du texte. <b>Phase 3</b> : Lecture magistrale jusqu'à « trouver le bon ». Compréhension à l'oral : Où dorment Mandibule et Elie ? Au petit matin, que se passe-t-il ? Pourquoi ne comprennent-ils pas le chien ? Quelle nouvelle information est donnée par le chien ? Que vont faire Mandibule et Elie ?		

<b>Titre de la séquence</b> : Projet sur le roman policier		Séance n°9
<b>Titre de la séance</b> : Un album policier à la loupe : La Reine des fourmis à disparu.		
<b>Discipline</b> : Français - Littérature	<b>Date</b> : 20/12/2012	<b>Durée</b> : 50min
<b>Objectifs</b> : Etude intégrale d'un récit policier. Les élèves vont repérer les caractéristiques du genre et se constituer une culture littéraire commune.		
<b>Compétences développées</b> : - Lire une œuvre intégrale. - Lire silencieusement un texte littéraire et le comprendre (reformuler, répondre à des questions sur ce texte.) Compétence 1 du socle commun : lire avec aisance (à haute voix, silencieusement) un texte.		
<b>Matériel</b> : - Texte p 8		

- Photocopie du tableau
<p><b>Déroulement :</b>          Le maître distribue une feuille de papier à chaque élève. Chacun répond à la question suivante : <i>Où sont Mandibule et Elie ? Que se passe-t-il ? Explique en quelques lignes ce que tu as compris.</i>          Lecture magistrale jusqu'à « ...du but. »          Le maître ramasse.          Mise en commun et questions de compréhension. Le maître distribue le texte et le tableau.  <i>De quel engin parle-t-on ? Pourquoi les indiens sont-ils effrayés par l'oiseau de fer ?          Pourquoi les animaux sont-ils dans des cages ?          Que fait l'avion ? Qu'est-ce qui ressemble à un serpent sombre et sinueux ?          Pourquoi l'oiseau de fer est-il le plus vorace de tous les rapaces ?          A-t-on avis, où va l'avion ? A partir des éléments du texte, fait des hypothèses.</i>          Lecture magistrale de la suite du texte. Le maître montre les illustrations.</p>

<b>Titre de la séquence :</b> Projet sur le roman policier		<b>Séance n°10</b>
<b>Titre de la séance :</b> Un album policier à la loupe : La Reine des fourmis à disparu.		
<b>Discipline :</b> Français - Littérature	<b>Date :</b> 08/01/2013	<b>Durée :</b> 50min
<p><b>Objectifs :</b>          Etude intégrale d'un récit policier. Les élèves vont repérer les caractéristiques du genre et se constituer une culture littéraire commune.</p>		
<p><b>Compétences développées :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lire une œuvre intégrale.</li> <li>- Lire silencieusement un texte littéraire et le comprendre (reformuler, répondre à des questions sur ce texte.)</li> </ul> <p>Compétence 1 du socle commun : lire avec aisance (à haute voix, silencieusement) un texte.</p>		
<p><b>Matériel :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Texte p 9</li> <li>- Tableau</li> </ul>		
<p><b>Déroulement :</b></p> <p><b>Phase 1 :</b> En collectif, faire un résumé à l'oral du début de l'album.  <b>Phase 2 :</b> Lecture silencieuse jusqu'à « une fourmière géante ».          D'après les éléments du texte, dans quel bâtiment entrent Mandibule et Elie ? Souligne dans le texte les éléments qui peuvent t'aider et fait des hypothèses. Travail en binôme.          Mise en commun. Les éléments doivent justifier les hypothèses.  <b>Phase 3 :</b> Lecture magistrale. « Par le poil mystérieux...le toucan ! dit elle.          Par groupe de 4, les élèves réfléchissent aux questions suivantes :          D'après les nouveaux éléments du texte, où sommes-nous ? Soulignez les éléments qui vous aident.          Pourquoi les animaux ne veulent pas répondre à Mandibule ? Faites des hypothèses en fonction des éléments du texte.          Mise en commun et analyse de l'illustration.  <b>Phase 4 :</b> Lecture magistrale. « Soudain... notre reine! ». Le maître montre les illustrations.          Par groupe de 4, les élèves réfléchissent aux questions suivantes :          D'après Elie et Mandibule, qu'est-il arrivé à la Reine ? Justifier grâce au texte.          Que décident de faire Elie et Mandibule ? Qu'est-ce qui les fait changer d'avis ? Où vont-ils ensuite ?          Que découvrent-ils ?          Mise en commun.</p>		

<b>Titre de la séquence</b> : Projet sur le roman policier		<b>Séance n°11</b>
<b>Titre de la séance</b> : Un album policier à la loupe : La Reine des fourmis à disparu.		
<b>Discipline</b> : Français - Littérature	<b>Date</b> : 11/01/2013	<b>Durée</b> : 50min
<b>Objectifs</b> : Etude intégrale d'un récit policier. Les élèves vont repérer les caractéristiques du genre et se constituer une culture littéraire commune.		
<b>Compétences développées</b> : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lire une œuvre intégrale.</li> <li>- Lire silencieusement un texte littéraire et le comprendre (reformuler, répondre à des questions sur ce texte.)</li> </ul> Compétence 1 du socle commun : lire avec aisance (à haute voix, silencieusement) un texte.		
<b>Matériel</b> : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Texte p 10</li> <li>- Tableau</li> </ul>		
<b>Déroulement</b> : <p><b>Phase 1</b> : Rappel du texte de la séance précédente.</p> <p><b>Phase 2</b> : Lecture silencieuse jusqu'à « squelettes ».</p> Les élèves répondent aux questions par groupe : <i>Où découvrent-ils la Reine ?</i> <i>Quel est le plan de Mandibule et Elie ?</i> <i>Comment procèdent-ils ?</i> <i>Qui était le coupable du méfait et pour quelle raison ?</i> <i>Que signifie selon vous : « La force des fourmis n'est pas une légende ».</i> Mise en commun <p><b>Phase 3</b> : Lecture magistrale jusqu'à « l'oiseau ». Réflexion en groupe.                  Comment Mandibule, Elie et la reine souhaitent-ils s'échapper ?                  Y parviennent-ils ?                  Mise en commun</p> <p><b>Phase 4</b> : Lecture magistrale de la fin du texte.</p>		

<b>Titre de la séquence</b> : Projet sur le roman policier		<b>Séance n°12</b>
<b>Titre de la séance</b> : Les caractéristiques du roman policier		
<b>Discipline</b> : Français - Littérature	<b>Date</b> : 15/01/2013	<b>Durée</b> : 50min
<b>Objectifs</b> : Répertorier les caractéristiques du genre policier en s'aidant de ses lectures et construire un outil d'aide à l'écriture d'un récit policier.		
<b>Compétences développées</b> : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rendre compte des œuvres lues</li> <li>- Etablir des relations entre des textes ou des œuvres.</li> </ul>		
<b>Matériel</b> : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un tableau par groupe.</li> </ul>		
<b>Déroulement</b> : <p><b>Phase 1</b> : Présentation du projet d'écriture : production d'un récit à énigme.</p> Les élèves sont par groupe de 3. Chaque groupe va écrire une nouvelle policière. Ces nouvelles seront illustrées et présentées dans un recueil de nouvelles policières. Les élèves liront leur nouvelle policière aux autres élèves de la classe. Il serait intéressant que le recueil puisse ensuite circuler dans les familles. Pour aider les élèves, cette séance sera destinée à construire un outil d'aide à l'écriture en répertoriant les caractéristiques du genre. <p><b>Phase 2</b> : Les élèves sont par groupe de 4.                  Ils réfléchissent et répertorient :</p>		

- Les personnages du roman policier (coupable, victime, suspects, témoin, enquêteurs)
  - Les méfaits possibles (vol, meurtre, enlèvement,...)
  - Quelles sont les étapes du roman à énigme (découverte du méfait, désignation d'un enquêteur, recherche d'indices sur le lieu du méfait, interrogation des suspects, quels sont les éléments qui incriminent ou innocentent les suspects : nouvel indice, alibi,..., résolution de l'enquête).
  - Quels sont les ingrédients du roman policier : suspense.
- Mise en commun. Le maître reprend les éléments sur une affiche.

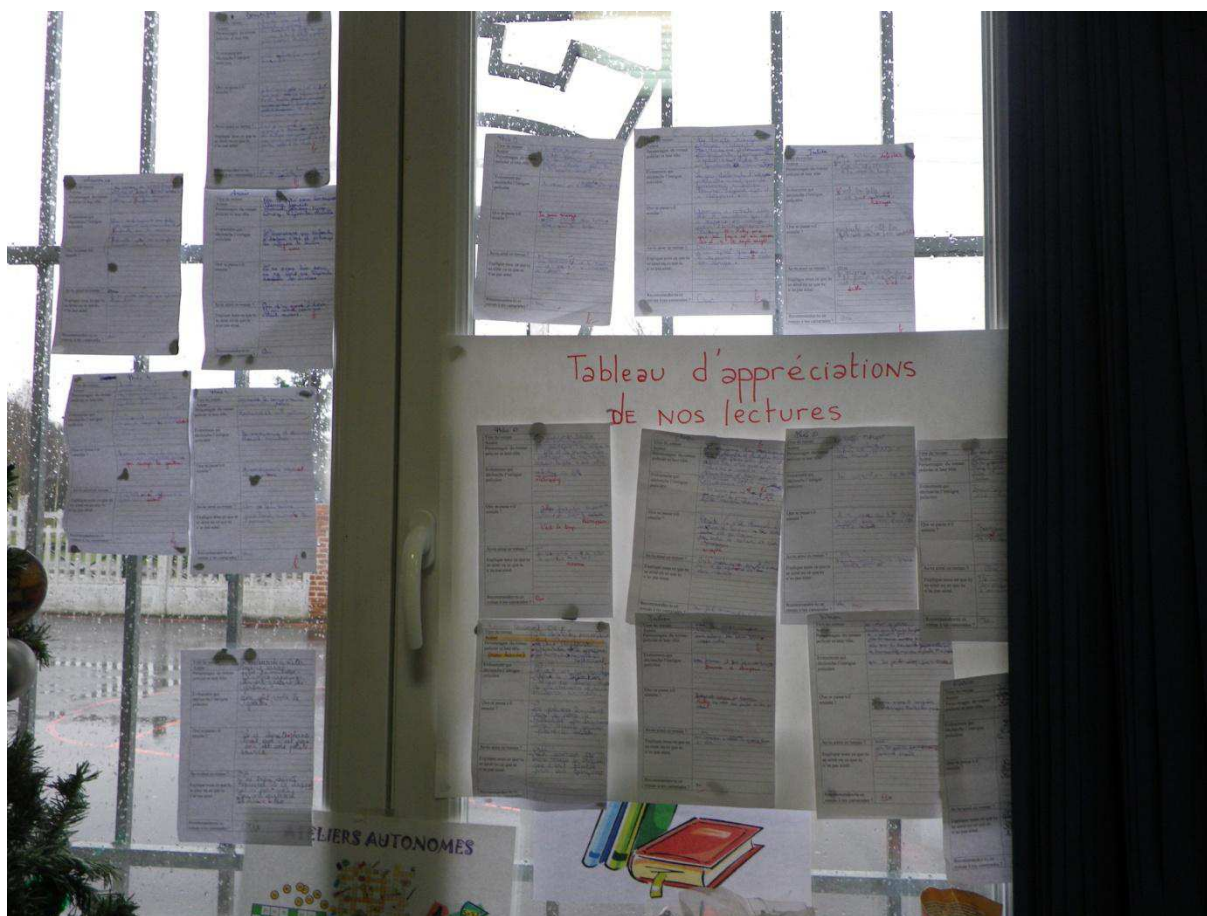
**Phase 3 :** Les élèves sont par groupe de 4.

Quelles sont les questions à se poser pour écrire un roman policier ? Les élèves cherchent en groupe.

Réponses possibles :

- Qui est le coupable dans notre histoire policière ?
- Quel méfait a-t-il commis et qui est sa victime ?
- Quel moyen a été utilisé pour le commettre ?
- Quand le méfait a-t-il été commis ?
- Où le méfait a-t-il été commis ?
- Quel est le mobile du coupable ?
- Qui sont les enquêteurs ?
- Sont-ils professionnels ou amateurs ?
- Quels sont les indices ?
- Qui sont les suspects ? Quel est leur alibi ?

**Annexe 6 : Les fiches d'appréciation**



EMMA		Très bien
Titre du roman	Le crime de Cornin Duchan	
Auteur	Maurice et Joseph	
Personnages du roman policier et leur rôle.	Troufouille et son frère papa → monsieur Lagrat Cornin Duchan → le meurtrier la fille et le taureau → le taureau	
Événement qui déclenche l'intrigue policière	Troufouille et moi croient que c'est Cornin a assassiné une petite fille alors on lui a jeté des oeufs cuits (qui peut sur sa ferme)	
Que se passe t-il ensuite ?	Les 2 frères sont échappés. le taureau de c.m.s. Cornin pour aller fouiller dans la ferme. En arrivant là bas, ils apprennent la fille vivante qui regarde la télé. En fait cette fille est la fille de c.m.s. Cornin.	
As-tu aimé ce roman ?	OUI	
Explique nous ce que tu as aimé ou ce que tu n'as pas aimé.	J'ai aimé quand j'ai su que c'est Cornin Duchan n'était pas un assassin et que la petite fille est toujours vivante.	
Recommandes-tu ce roman à tes camarades ?	OUI	

**Fabio**

Titre du roman	Qui a tué Minou-bombon
Auteur	Joseph Périaot
Personnages du roman policier et leur rôle.	Le père Laboule - Nico Minou-bombon
Événement qui déclenche l'intrigue policière	l'intrigue policière c'est de trouver qui a tué Minou-bombon
Que se passe-t-il ensuite ?	Nicolas décide de trouver le meurtrier de Minou-bombon
As-tu aimé ce roman ?	Oui
Explique nous ce que tu as aimé ou ce que tu n'as pas aimé.	Je n'ai pas aimé quand le chat est mort, j'ai bien aimé quand Nicolas a commencé l'enquête
Recommandes-tu ce roman à tes camarades ?	Oui

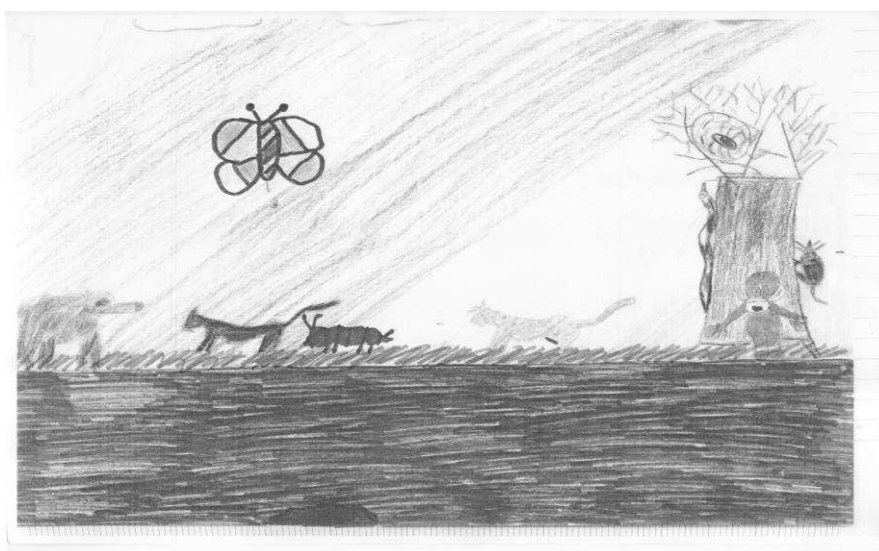
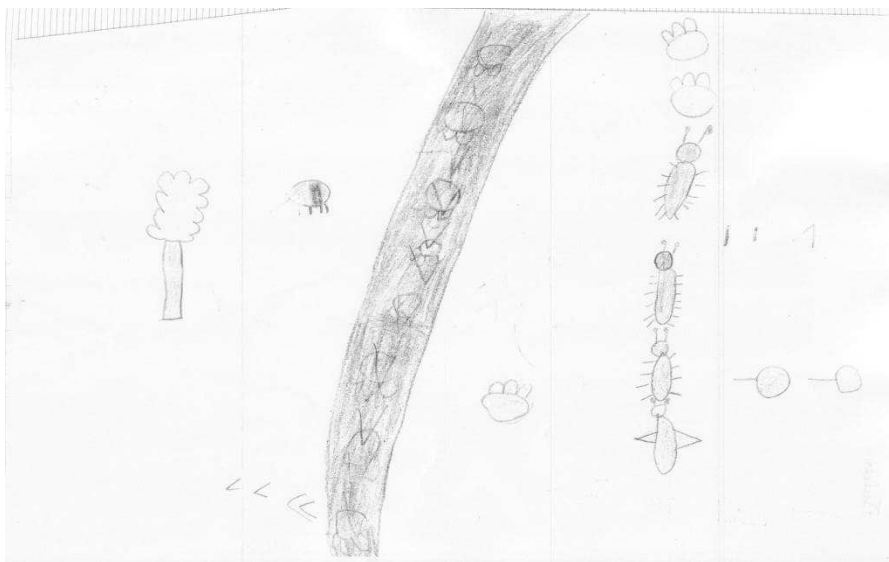
*tt*

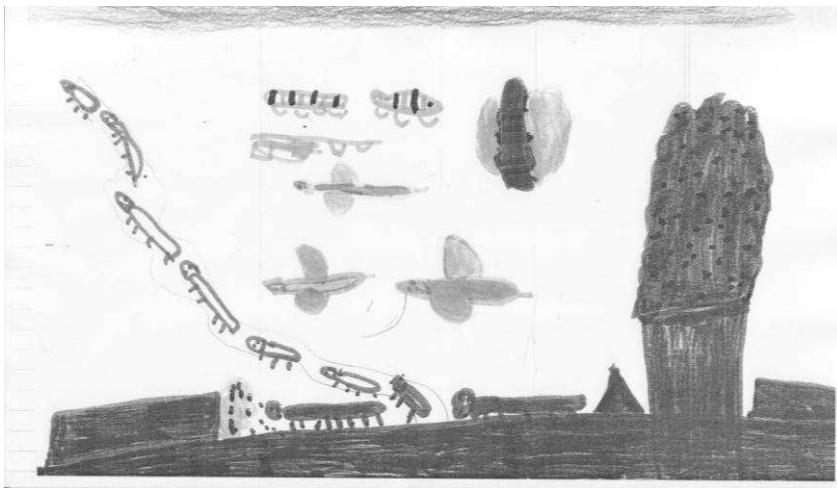
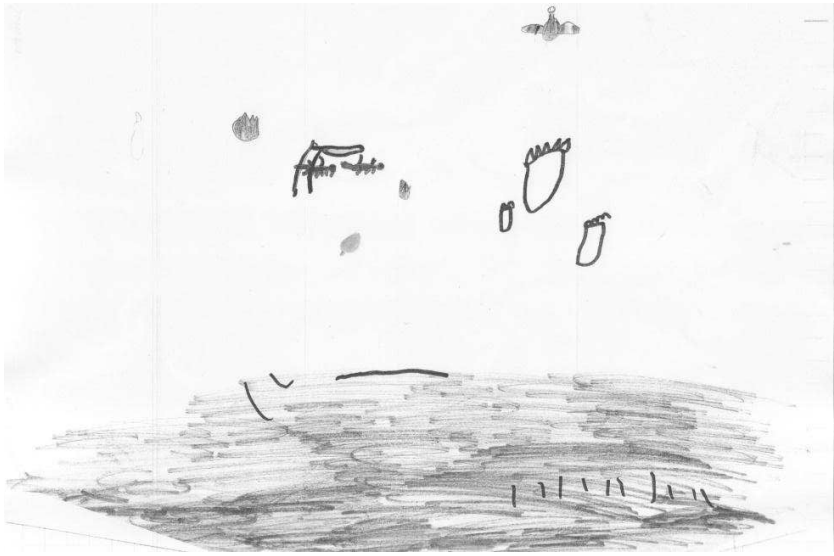
Chéol

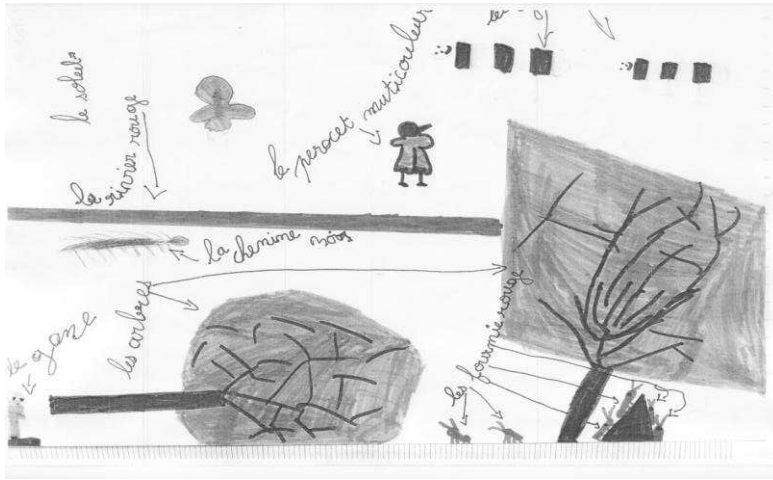
Titre du roman	les doigts rouges
Auteur	Moore Villard
Personnages du roman policier et leur rôle.	George - Rufi - Sophie - messieurs et madame Waller - le gendarme - Pute - l'homme - l'inspecteur
Événement qui déclenche l'intrigue policière	Qu'une femme a disparu et George a vu la main rouge
Que se passe t-il ensuite ?	George a été arrêté de suite on l'a pour l'inspecteur et de suite
As-tu aimé ce roman ?	oui
Explique nous ce que tu as aimé ou ce que tu n'as pas aimé.	je n'ai pas aimé qu'on a George avec les mains rouges et moi je n'ai que c'est tout
Recommandes-tu ce roman à tes camarades ?	oui



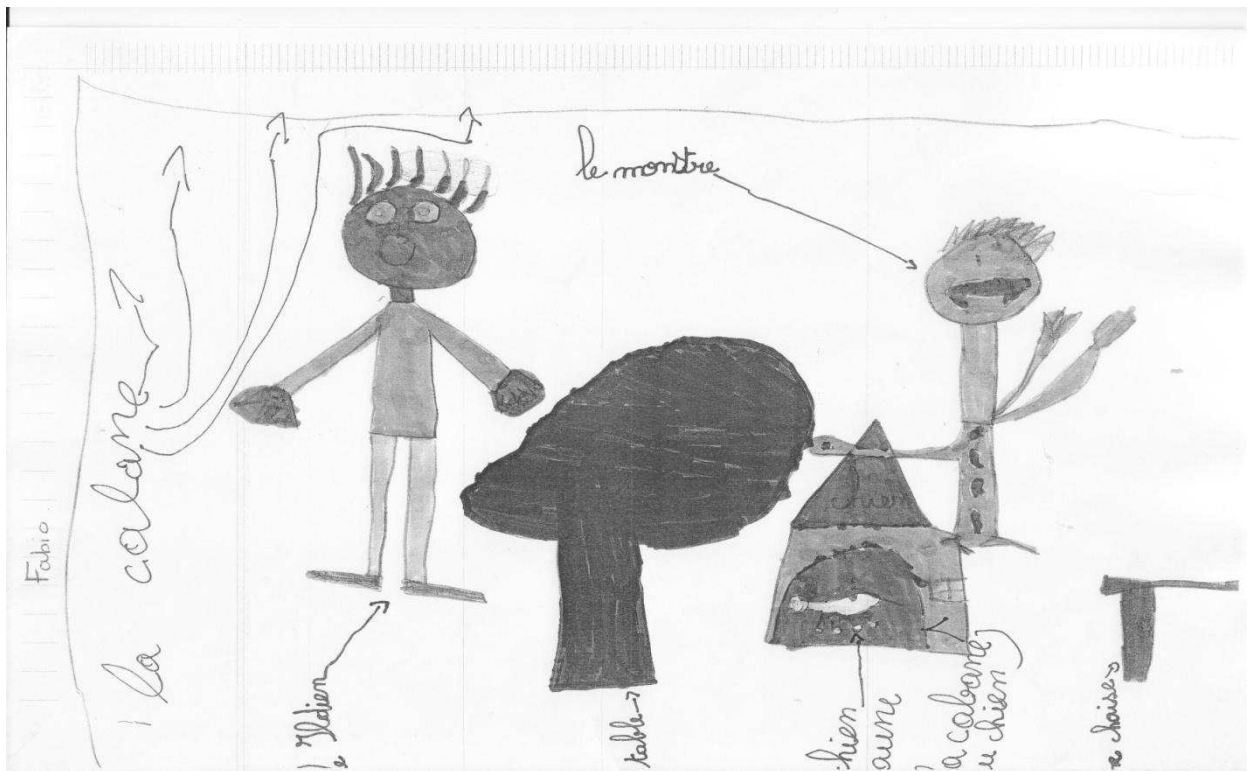
Annexe 7 : Les dessins de la séance 7







Annexe 8 : dessins séance 8





<b>La présentation</b>	Oui	Non	Observations du maître
L'écriture est soignée.			
Le texte est propre et bien présenté.			
<b>L'histoire</b>			
Les personnages sont présentés.			
L'endroit où se passe l'histoire est indiqué.			
L'époque où se passe l'histoire est indiquée.			
Les descriptions sont suffisamment claires et précises.			
<b>Les phrases</b>			
Les phrases sont courtes et bien construites.			
Les majuscules sont mises au début des phrases et les points à la fin.			
Des mots de liaison sont utilisés pour enchaîner les phrases entre elles.			
Les accords ont été respectés entre : le nom et l'adjectif le sujet et le verbe			
L'utilisation des temps des verbes est cohérente			
L'orthographe des mots est respectée			
<b>La première étape du récit policier</b>			
Le crime est découvert.			
On connaît la personne qui a découvert le crime.			
On connaît la victime.			
On apprend des informations sur la victime (âge, métier, lieu d'habitation...).			
On connaît le lieu du crime.			
On connaît le moment où le crime a été découvert.			
Tu nous donnes des détails pour créer du suspense.			

**Annexe 10: Les nouvelles policières**

**Le voleur de statues**

Aujourd'hui à 1h du matin et 36 minutes, il y a eu un vol d'argent et de statue. Je m'appelle Guillaume Martin et je suis détective professionnel. Je suis chargé de l'enquête. Je suis au musée juste à côté du stade.

J'ai trouvé des traces et de mains. Le coupable a cassé une très grande vitrine. Il y avait des statues dans cette vitrine. Il y avait aussi de l'argent dans une boîte dans le bureau du directeur. Cet argent a été volé.

Une carte de travail de l'entreprise Bénalu a été retrouvée sur la scène du crime. Bénalu est une entreprise de camions. Cette carte doit appartenir au coupable.

Je le convoque au commissariat et je l'interroge.

- Est-ce que ce gant est le votre ?
- Oui
- Je l'ai trouvé au musée, posée sur la caisse d'argent. Que faisait-il là ?
- Il était trop grand, je l'ai perdu.
- Pourquoi étiez-vous dans le bureau du directeur ? Que faisiez-vous là ?
- Je voulais voler l'argent et les statues en or.
- Qu'alliez-vous en faire ?
- Payer des Playstations à mes enfants.
- Ben vous voilà pris. Vous aurez 5 ans pour réfléchir en prison.

**Fabio**

## Vol d'argent !

Je m'appelle Vincent. Je suis détective amateur. Je vis dans la savane. Je suis chargé de l'enquête. Il y a eu un enlèvement à 11h40. La victime est Christopher un adulte africain. Il a été enlevé dans son lit dans sa maison dans son village au Mali. Christopher a été enlevé parce qu'il est riche. Le coupable demande une rançon de 5000 euros. La famille de Christopher a reçu une lettre.

Mardi 29 janvier 2013, c'est le jour où il a été enlevé. Je recherche des indices. J'ai trouvé des foulards. Près de son lit, il y a des gouttes de sang. Je pense que les gouttes de sang sont à Christopher. Je dois rechercher le coupable.

Je rencontre un garçon qui s'appelle Thomas. Il était sur la scène de l'enlèvement. Il a vu le coupable. Il portait une chemise noire, des bottes marron, des gants noirs, des cheveux marron et un pantalon marron. Sa peau est noire et ses yeux sont bleus. Son chapeau est noir.

Je vais mener l'enquête. On a trouvé des empreintes dans son lit, sur le plafond, sur l'armoire, dans l'escalier et sur la poignée de la porte. Le suspect est Marie Lamour.

Lors d'un contrôle routier, la police arrête un automobiliste en excès de vitesse. Le policier dit :

- Pouvez-vous me présenter les papiers du véhicule et votre permis de conduire ?
- Je n'ai pas de papier. Oui je roulais trop vite. J'avais une urgence. Ma grand-mère vient de mourir. Elle a fait un arrêt cardiaque. Je me rendais à l'hôpital.
- Comment vous appelez-vous ? D'où venez-vous ?
- Je m'appelle Marie Lamour. J'habite au Mali.
- Nous allons contrôler votre véhicule. Pouvez-vous ouvrir votre coffre ?
- Non
- Pourquoi ? Le policier se dirige vers le coffre et l'ouvre. Elle découvre la victime enlevée. La police arrête Marie Lamour qui explique que Christopher se débattait et qu'elle lui a donné un coup parce qu'elle n'arrivait pas à le tenir. Elle ne voulait pas le tuer au départ. Elle ne voulait que la rançon car elle avait besoin d'argent.

**Julien**

## Terreur dans la nuit !

Je m'appelle Georges. Je suis détective. J'ai découvert qu'un meurtrier est entré dans la maison de Julie. Il a voulu la tuer car elle connaissait un secret qu'elle voulait révéler à la police. Julie pensait qu'il avait agressé sa meilleure amie. Julie a vu que l'agresseur avait un pantalon bleu, un chapeau violet et des gants et qu'il possédait un pistolet

Je décide d'interroger Julie pour en savoir plus. Elle me dit comment le suspect était habillé et révèle son secret. Elle me dit que Vincent est l'agresseur de sa meilleure amie Johanna et elle me dit qu'elle a décidé de quitter la ville et de prendre un avion pour New York.

Je décide de commencer son enquête et de chercher Vincent Dupont. Je découvre qu'il a pris un billet d'avion pour New York. Je décide de me rendre immédiatement en voiture pour prévenir Julie mais lorsque j'arrive, j'apprends que Julie a été agressé par Vincent Dupont. Je recherche des indices et des empreintes sur Julie. Cela me prouve que Vincent est le coupable. Grâce à la police Newyorkaise nous retrouvons Vincent qui est condamné à 20 ans de prison ferme.

Julie et moi reprenons l'avion pour rentrer chez nous à Arras. Depuis, je vois toujours Julie et je crois que nous sommes tombés amoureux.

Simon



## L'agresseur de Las Vegas

Je m'appelle Vincent, j'ai 16 ans et j'habite à Las Vegas. Ma copine s'appelle Ilarie. Mon histoire se passe à Las Vegas. J'ai été témoin d'une agression le 26 février 2012 dans un casino à Las Vegas. Quelqu'un a voulu révéler un secret à la police. Je vais donc rencontrer Rony, le détective pour donner mon témoignage.

- Bonjour
- Bonjour
- Vous pouvez me donner des informations sur Ilarie.
- Oui j'ai vu l'agresseur. Il avait une cagoule et une écharpe rouge.
- Elle a été agressée par qui ?
- Je ne sais pas qui a agressé Ilarie mais je peux vous donner les personnes qui me semblent suspectes. Le premier s'appelle Paul, il a 16 ans et il habite à Las Vegas et son métier est maçon. Le second s'appelle Sam, il a 20 ans et il habite à Las Vegas et son métier est cuisinier. Le troisième s'appelle Mehdi, il a 28 ans, il habite Las Vegas et son métier est artiste.

J'ai trouvé une idée. On va taper chez Paul, dit Rony le détective.

- Toc, toc, toc.
- Oui
- Est-ce que vous êtes coupable de l'agression d'Illarie ?
- Non, ce n'est pas moi car j'étais à mon travail.
- D'accord, au revoir.

Rony décide de voir Sam.

- Je viens vous voir pour savoir si vous êtes coupable de l'agression d'Illarie ?
- Non, non, ça ne peut pas être moi. J'ai travaillé toute la journée.
- Très bien, au revoir.

Rony va voir Medhi.

- Toc, toc, toc.
- C'est peut être vous le coupable ?
- Ce n'est pas moi, j'ai travaillé toute la journée.
- Il y a bien quelqu'un qui est le coupable !!!

Vincent dit :

- Moi je sais qui est le coupable. J'ai vu Mehdi sortit de chez Ilarie, il avait du sang sur lui. Il nous a menti, c'est lui l'agresseur.

La police emprisonne Mehdi.

**Emma**

## Le kidnapping

Je m'appelle Georges, je suis détective. Un vol a été commis, un vol d'argent ! J'habite à Paris. Je mets mon chapeau, j'enfile ma veste marron et je file sur le lieu du crime.

Florent est la victime, il a 15 ans et habite à Paris lui aussi. Dans la nuit du 5 décembre 2012, Florent a été poignardé au ventre car il a été témoin du vol. Le tueur est toujours à Paris. On m'a appelé car les auteurs du crime ont kidnappé quelqu'un. Il y a des témoins qui ont tout vu : les kidnappeurs sont partis dans une camionnette.

J'interroge les témoins : Deux hommes, Paul, un pompier grand, brun, aux yeux bleus et Gilles, un garagiste aux cheveux blonds et aux yeux verts.

- Paul, qu'avez-vous vu ? A quelle heure ?
- A 5 h, j'ai vu deux personnes sortir du bâtiment. Elles sont montées dans une camionnette noire. Ils parlaient anglais.
- Gilles, qu'avez-vous vu de plus ?
- Ils étaient cagoulés et portaient des vêtements noirs. Ils étaient armés. Ils ont jeté leurs cagoules en s'enfuyant. L'immatriculation de la camionnette est 2129RY62.

Je retourne sur les lieux du crime, je retrouve le poignard et je relève les empreintes des mains. La fenêtre était fracassée. Tout était en désordre. Le coffre était grand ouvert et vide.

J'ai retrouvé le conducteur de la camionnette. Je l'interroge au commissariat. Le suspect était petit, cheveux noirs aux yeux verts foncés. Il avait un accent anglais mais parlait très bien français.

- Que faisiez-vous la nuit du 5 décembre 2012 ?
- J'étais chez moi avec des amis.
- Des témoins ont relevé votre plaque d'immatriculation et ont vu deux personnes kidnapper une personne. Les kidnappeurs parlaient anglais. Je vais comparer vos empreintes à celles relevées sur le lieu du crime. Dites moi où est la personne kidnappée et qui est-elle ?
- C'est une femme, elle est chez mon complice.
- Qui est votre complice ? Vous êtes donc bien l'auteur du crime ? Expliquez-moi tout ?
- Mon amis Brian et moi, on voulait simplement cambrioler mais Florent nous a entendus et il a voulu nous menacer donc on l'a

poignardé. Sa mère était témoin donc on l'a kidnappée. Nous sommes partis avec une statuette en or et des bijoux. La mère de Florent est dans la cave de Brian.

Je file directement libérer la victime et emmène Brian au commissariat. Brian et Peter vont passer 10 ans en prison.

Alexy

### Un crime dans la savane

Je m'appelle Vincent, j'ai 24 ans et j'habite dans la savane. Mon meilleur ami s'appelle Brian. Un beau jour dans la savane, dans une petite maison, une fille qui s'appelle Angélique a été agressée. Je suis allée voir un détective qui s'appelle Jean Verre. Il habite une petite cabane. Je voulais qu'il trouve des indices et la personne qui a agressé Angélique.

Le détective a interrogé des témoins. Le premier témoin a dit avoir vu un garçon avec des chaussures vertes près de la cabane d'Angélique. Le deuxième témoin a dit que l'agresseur avait des cheveux gris et qu'il avait des gants bleus et une écharpe orange.

Jean Verre est allé voir les suspects pour avoir des indices. Le premier suspect s'appelle Johan. Il travaille au magasin de légumes. Il dit qu'il n'est pas coupable et qu'il a vu un homme avec des grandes bottes noires sortir de la cabane d'Angélique.

Le deuxième suspect s'appelle Erwan et travaille dans un bar. Erwan dit que ce n'est pas lui car il travaillait ce jour là mais il a menti. Angéline l'a reconnu. C'est lui le coupable.

Jean Verre l'a amené au commissariat.

Théo

## **Annexe 11 : L'évaluation sommative.**

### **Enquête**

Ma grand-mère est détective amateur. A force de lire des romans policiers et d'étudier les méthodes de Sherlock Holmes, d'Hercule Poirot et du commissaire Maigret, elle a fini par se dire ; « Pourquoi pas moi ? ». Depuis, elle mène ses propres enquêtes, et elle trouve toujours la solution de l'énigme.

J'ai décidé de marcher sur ses traces et l'autre jour, je lui ai demandé de me prendre comme apprenti détective.

- D'accord, a-t-elle dit, tu seras mon assistant. Dès qu'un nouveau cas se présente, je fais appel à toi.

Eh bien, aujourd'hui même, j'ai pu suivre mamie et observer sa méthode. En plus, c'était pratique, ça s'est passé chez nous. C'est maman qui a découvert le crime : la crème au chocolat qu'elle avait préparée pour ce soir avait été largement entamée et il en restait à peine la moitié. Mamie s'est mise sans tarder au travail.

Pour commencer, elle a enfilé un imperméable et s'est coiffée d'un chapeau mou. Elle a ensuite interrogé la victime.

- A quelle heure avez-vous découvert le vol ? a-t-elle demandé à maman.
- A trois heures et demie, quand j'ai voulu prendre un yaourt.
- Et à quelle heure aviez-vous mis la crème au frigidaire ?
- Vers dix heures ce matin, a répondu maman ?
- Bien, a conclu mamie, nous pouvons donc en déduire que le malfaiteur a opéré entre dix heures et quinze heures trente. Et maintenant, transportons-nous sur les lieux du crime à la recherche d'indices.

Tout d'abord, elle voulait relever des empreintes sur la jatte de crème, mais j'ai réussi à l'en empêcher : je ne voulais pas qu'elle gâche ce qui restait de crème au chocolat ! Ensuite, elle a tenté de repérer sur le carrelage des traces du voleur. Mais la cuisine n'avait pas été nettoyée depuis une semaine, de sorte que le sol était noirci de plus d'empreintes qu'un hall de gare.

- Ça ne fait rien, m'a dit mamie, on va établir l'emploi du temps des suspects et crois moi, je finirai bien par mettre la main sur celui qui a fait le coup !

Elle a dit cela sur un ton féroce que j'en ai eu froid dans le dos. Elle a donc fait comparaître les suspects, c'est-à-dire mon père et ma sœur, les seules personnes à avoir libre accès à la cuisine en dehors de maman et moi. Anne, ma petite sœur, avait un solide alibi : elle était en excursion avec son club de danse et pouvait fournir une bonne trentaine de témoins.

L'interrogatoire de papa a été nettement plus intéressant. Il a d'abord prétendu avoir passé toute la journée au bureau. Mais quand mamie a saisi le téléphone pour appeler sa secrétaire, il a avoué qu'il avait annulé deux rendez-vous avec des clients pour aller pêcher avec son copain Marc. Il avait l'air d'un gamin pris en faute !

La plus ennuyée, cependant, c'était mamie : si tous ses suspects avaient un alibi, l'affaire se compliquait ! Mais elle n'avait pas dit son dernier mot.

- Suis-moi, m'a-t-elle ordonné, on va résoudre ce petit problème.

Nous sommes montés dans sa chambre. Là, elle a bourré une pipe et s'est mise à fumer.

- Maintenant, il faut réfléchir, la solution est là ! a-t-elle proclamé en se frappant le crâne.

Moi, je n'ai rien dit. Je l'ai regardé réfléchir. Tout à coup, elle s'est levée d'un bond et s'est précipitée au salon. Et elle a pointé le doigt sur maman en criant :

- J'ai trouvé, c'est toi qui as mangé la crème au chocolat ! Oh, c'était bien joué : le coupable se faisant passer pour la victime, très fort, vraiment très fort ! Mais tu n'avais pas compté sur mon flair, hein ?

Hou ! Là, là ! Le drame que ça a déclenché ! Maman a traité mamie de « Sherlock Holmes à la noix ». Finalement mamie a dû s'excuser. Mais c'est surtout vis-à-vis de moi qu'elle était gênée : elle échouait lamentablement le jour même où elle voulait m'initier à sa méthode ! Je lui ai dit qu'elle ne devait pas s'en faire, que c'était très bien comme ça.

Et c'est vrai, c'est très bien comme ça. Car le coupable, le voleur de crème au chocolat, je le connais, moi.

C'est moi.

### **Evaluation de compréhension de lecture d'une nouvelle policière :**

- 1) Quelle est l'intrigue policière ?
- 2) Qui est chargé de l'enquête ?
- 3) Qui sont les suspects ?
- 4) Quels sont leur alibi ?
- 5) Qui est le coupable du crime ? Justifie.
- 6) A ton avis, quel est le mobile du crime ?

Fabio

Evaluation de compréhension de lecture d'une nouvelle policière :

1) Quelle est l'intrigue policière ?  
Le crime est un vol de crème au chocolat.  
Elle a commencé à 3 heures. Elle a été prise.

2) Qui est chargé de l'enquête ?  
C'est mamie qui est chargée de l'enquête.

3) Qui sont les suspects ?  
Le coupable c'est les lui. Les suspects sont son père et sa sœur et sa mère.

4) Quels sont leur alibi ?  
Leur alibi elle était en excursion avec son club de danse et pourrait fournir une bonne trentaine de témoins de sa sœur. Quels sont les alibis de la mère et du père ?

5) Qui est le coupable du crime? Justifie.  
Le coupable c'est moi. C'est l'enfant. Très bien.

6) A ton avis, quel est le mobile du crime ?  
Parce que il nous les fait faire une blague.

Evaluation de compréhension de lecture d'une nouvelle policière :

1) Quelle est l'intrigue policière ?

Il y a un vol de crème.  
C'est

2) Qui est chargé de l'enquête ?

C'est le grand-mère qui se charge de l'enquête.

3) Qui sont les suspects ?

Le papa, maman, les deux  
sa sœur.

4) Quels sont leurs alibis ?

Papa est au bureau → non  
maman se baigne dans la piscine  
et la sœur.

5) Qui est le coupable du crime? Justifie.

C'est la petite fille le coupable.  
Qui est le narrateur ou la sœur ?  
Comment sais-tu que c'est une fille ?

6) A ton avis, quel est le mobile du crime ?

La petite fille veut les crèmes.

Alecy

Evaluation de compréhension de lecture d'une nouvelle policière :

1) Quelle est l'intrigue policière ?

...ant. du... cas... de... la... ~~personne~~... ~~au~~... chocolat  
...même... ~~place~~... au... chocolat.

2) Qui est chargé de l'enquête ?

maman = ~~personne~~... est... ~~chargé~~... ~~enquête~~

3) Qui sont les suspects ?

...truffes = ~~maman~~... les... petites <sup>sœur</sup> ~~neure~~

4) Quels sont leur alibi ?

... ~~ab~~... ~~man~~... ~~par~~... elle... elle... ~~ce~~... ~~sur~~... la... ~~surpre~~  
... et... ~~recevoir~~...

5) Qui est le coupable du crime? Justifie.

... ~~maman~~... ~~est~~... ~~maman~~... qui... la... ~~de~~... ~~couver~~  
... ~~non~~... le... ~~n'est~~... ~~pas~~... ~~maman~~... ~~mais~~... la  
... ~~fin~~... ~~du~~... ~~texte~~...

6) A ton avis, quel est le mobile du crime ?

... elle... ~~ce~~... ~~avant~~... ~~son~~... ~~journal~~... elle... ~~mange~~... la  
... ~~même~~... ~~place~~...

... ~~ab~~ !



14/02/2013.

Emma

Evaluation de compréhension de lecture d'une nouvelle policière :

1) Quelle est l'intrigue policière ?

elle me sur  
trouper

L'intrigue policière ses quand  
elle a dit "Pourquoi pas moi?"

2) Qui est chargé de l'enquête ?  
Et quelle heure avez-vous découvert  
le vol? C'est une victime. C'est un vol.

Elle qui est chargée de  
l'enquête est la maman et grand-mère.

3) Qui sont les suspects?

maman et ensuite Les suspects et sont  
Maman, papa et la sœur.

4) Quels sont leurs alibis?

Et Maman à 3H ademis les à prie  
un yaourt! Et quelle les à prie un  
yaourt. Et Maman: elle a rien dit.  
Et les autres?

5) Qui est le coupable du crime? Justifie.

Le coupable est Maman par ce que  
quand on lui a posé la question  
elle ma pa répondu.

6) A ton avis, quel est le mobile du crime ?

Le mobile du crime ses quand  
la grand-mère elle a par répondu.

Relis bien le texte!

N.A.

Julien 14/02/2013

Evaluation de compréhension de lecture d'une nouvelle policière :

1) Quelle est l'intrigue policière ?

c'est un vol de yaourt à la crème au chocolat.

2) Qui est chargé de l'enquête ?

c'est la grand mère parce que elle est détective et amateur.

3) Qui sont les suspects ?

~~elle était en excursion avec son club de danse et pourrait fournir une bonne trentaine de témoins~~  
1 suspect le club de danse 2 papa 3 moi.  
↳ Révis ta phrase!

4) Quels sont leur alibi ?

la  
sœur a → solide alibi elle était en excursion avec son club de danse et  
pourrait fournir une bonne trentaine de témoins.  
et le papa

5) Qui est le coupable du crime? Justifie.

C'est maman le coupable elle a mangé de tout tous les  
yaourt à la crème au chocolat.

6) A ton avis, quel est le mobile du crime ?

elle a pris les yaourt à la crème au de grand mère  
va en ~~soit~~ reprendre

Relis bien le texte.

N.A.

**Evaluation de compréhension de lecture d'une nouvelle policière :**

1) Quelle est l'intrigue policière ?

Cette histoire parle d'un vol de  
crème aux chocolats

2) Qui est chargé de l'enquête ?

Celle qui se charge de l'enquête  
est grand-mère

3) Qui sont les suspects ?

1 suspect le dub de darc - 2 papa -  
3 maman

4) Quels sont leur alibi ?

Le dub elle était en excursion. Papa  
il passe tout sa journée au  
Joubar - Mère lui il pêche  
Papa a pêché avec darc

5) Qui est le coupable du crime? Justifie.

Le coupable du crime c'est la maman  
qui a mangé la crème aux chocolats  
le 17 mai

6) A ton avis, quel est le mobile du crime ?

maman ne voulait pas faire  
de la crème aux chocolats

Relis le texte : maman n'est pas la coupable,  
c'est le narrateur qui a mangé la crème.

Ce mémoire est une recherche dans le domaine de la littérature, plus spécifiquement dans l'enseignement d'un genre littéraire et dans le développement des compétences du lecteur. Il cherche à répondre à la problématique suivante : en quoi la lecture de romans policiers à l'école favorise-t-elle l'appropriation des textes par les élèves en difficulté ?

Pour cela, nous découvrirons les spécificités du genre policier pour la jeunesse, les motifs de succès chez le jeune public et les attraits pédagogiques de ce genre. Nous montrerons en quoi ce genre permet-il le développement de compétences littéraires nécessaires à la compréhension des textes lus. Nous verrons également que certains dispositifs mis en place par l'enseignant favorisent la compréhension et l'interprétation des textes, tels que la lecture en réseau, la mise en place d'un tableau d'appréciations des lectures, la découverte d'une œuvre intégrale, l'utilisation du dessin comme outil d'aide à l'interprétation ainsi que l'écriture.

Mots clés :

- Roman policier
- Lecture littéraire
- Compréhension et interprétation
- Compétences du lecteur
- Lectures en réseau
- Tableau d'appréciation
- Projet d'écriture