



HAL
open science

Lire et comprendre les textes littéraires en CE1 : étude du roman *Les doigts rouges* de Marc Villard

Anne Dubois

► **To cite this version:**

Anne Dubois. Lire et comprendre les textes littéraires en CE1 : étude du roman *Les doigts rouges* de Marc Villard. Education. 2016. dumas-01414732

HAL Id: dumas-01414732

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01414732>

Submitted on 12 Dec 2016

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.

Année universitaire 2015-2016

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation***

Mention *Premier degré*

**Lire et comprendre les textes
littéraires en CE1 :**

**étude du roman
Les doigts rouges de Marc Villard**

Présenté par Anne Dubois

Écrit scientifique réflexif encadré par M. Alain Chartier

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

Anne DUBOIS

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE / MEEF-SD / MEEF-EE (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

Lire et comprendre les textes littéraires en CE1 :
Étude du roman "Les doigts rouges" de Marc Villard

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Grenoble,
le 18 mai 2016.

Signature de l'étudiant(e)





École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Autorisation de diffusion électronique d'un écrit scientifique réflexif (DU MEEF) dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) Anne Dubois
auteur et signataire de l'écrit scientifique réflexif intitulé :
Lire et comprendre les textes littéraires en CE1 : étude
du roman Les doigts rouges de Marc Villard

, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise n'autorise pas²

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son travail.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à Grenoble le 18 mai 2016

Signature de l'étudiant(e), précédée de la mention « bon pour accord »

bon pour accord,
Dubois

¹ La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/>
NB : ce travail universitaire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et l'encadrant en donnent l'autorisation

² Entourer la mention choisie

SOMMAIRE

1. Partie théorique.....	1
1.1 Introduction.....	1
1.2 État de l'art.....	2
1.2.1 La lecture littéraire à l'école et ses enjeux.....	2
<i>1.2.1.1 Les spécificités des oeuvres littéraires.....</i>	<i>2</i>
<i>1.2.1.2 Pourquoi lire la littérature à l'école ?.....</i>	<i>3</i>
<i>1.2.1.3 Les compétences développées chez les élèves.....</i>	<i>3</i>
<i>1.2.1.4 Les processus en jeu dans la compréhension de la lecture.....</i>	<i>4</i>
1.2.2 Comment conduire cet enseignement dans la classe ?.....	5
<i>1.2.2.1 Le choix du support.....</i>	<i>5</i>
<i>1.2.2.2 Comment aborder l'oeuvre en classe avec les élèves ?.....</i>	<i>6</i>
<i>1.2.2.3 Comment questionner l'oeuvre et impliquer la subjectivité du lecteur ?.....</i>	<i>7</i>
<i>1.2.2.4 L'importance des échanges entre lecteurs.....</i>	<i>8</i>
<i>1.2.2.5 L'articulation lecture et écriture : le rôle des écrits de travail.....</i>	<i>9</i>
1.2.3 Quelles postures développées par les élèves ? Quelles attitudes professionnelles pour l'enseignant ?.....	10
<i>1.2.3.1 Des rapports à l'écrit différents selon les élèves.....</i>	<i>10</i>
<i>1.2.3.2 Typologie des postures de lecture et d'écriture adoptées par les élèves.....</i>	<i>11</i>
<i>1.2.3.3 Le cas des faibles lecteurs.....</i>	<i>12</i>
<i>1.2.3.4 Les préconisations pour l'enseignant.....</i>	<i>13</i>
2. Méthode.....	15
2.1 Participants : classe de CE1 en milieu social aisé.....	15
2.2 Matériel et procédure.....	15
2.2.1 Choix du support : Les doigts rouges de Marc Villard, un roman « résistant »....	15
2.2.2 : Déroulement : une lecture intégrale à dévoilement progressif.....	17
2.2.3 Activités proposées : vers une prise en compte de la subjectivité du lecteur.....	18
2.4 Analyse des données : réponses aux questions et hypothèses de compréhension	19
3. Présentation et analyse des résultats.....	20
3.1 Analyse du premier chapitre.....	20
3.2 Lecture à dévoilement progressif des épisodes.....	23
3.3 La fin du roman.....	26
3.4 Analyse de productions d'élèves caractéristiques.....	28
4. Discussion et conclusion.....	33
4.1 Rappel du contexte de l'étude.....	33
4.2 Discussion des résultats et des hypothèses.....	33
4.3 Limites et perspectives.....	34
4.4 Conclusion.....	36
5. Bibliographie.....	37

1. Partie théorique

1.1 Introduction

Cet écrit scientifique réflexif aborde la question de l'enseignement de la lecture littéraire à l'école, et notamment de sa compréhension par des élèves de cycle 2.

La lecture occupe avec l'écriture une place centrale dans les apprentissages fondamentaux de l'école. La préoccupation de l'acquisition du code par les élèves de cycle 2 (déchiffrement des graphèmes, fluence de la lecture...) peut parfois faire oublier le travail de compréhension sur des textes littéraires, perçus comme trop compliqués pour de jeunes élèves. Pourtant la lecture littéraire, par la richesse et la complexité des textes qu'elle propose, permet aux lecteurs de développer de nombreuses compétences de compréhension et d'interprétation. Elle est une porte ouverte sur le monde et un objet de réflexion sur la langue. Le travail de cette compréhension des textes littéraires est un enjeu crucial pour les enseignants soucieux de développer chez leurs élèves l'envie de lire et une attitude réflexive face au monde de l'écrit. Le dossier de synthèse de la conférence de consensus sur la lecture qui s'est déroulée en mars 2016, rédigé par le CNEC, réaffirme l'importance de ce travail de la compréhension à l'école et de la préparation à « l'entrée en littérature » et ce, dès le plus jeune âge des élèves.

L'écrit scientifique interrogera donc la construction de la compréhension d'une oeuvre littéraire complexe dans une classe de CE1, à travers notamment la mise en place d'une lecture à dévoilement progressif associée à des pratiques d'écriture.

Une première partie théorique permettra de poser le cadre scientifique du sujet traité, en explicitant la définition et les enjeux de la lecture littéraire à l'école, en explorant la mise en oeuvre de son enseignement dans la classe et en examinant les postures des élèves et les gestes des enseignants. Cette première partie débouchera sur la formulation d'une problématique à laquelle l'écrit scientifique réflexif se propose de répondre. Une seconde partie expliquera les choix méthodologiques effectués dans le cadre de l'étude sur le terrain, dans une classe de CE1 sur le roman policier *Les doigts rouges* de M. Villard. La troisième partie présentera les résultats de l'étude, à travers l'analyse des traces produites par les élèves tout au long de la lecture du roman. Enfin, une quatrième partie commentera les résultats de l'étude et répondra aux hypothèses formulées.

1.2 État de l'art

La première partie de l'état de l'art analysera la définition et les enjeux de la lecture littéraire à l'école, tandis que la seconde partie interrogera les modalités de conduite de cet enseignement dans la classe. Enfin la troisième partie exposera les différentes postures et rapports à l'écrit adoptés par les élèves, ainsi que les gestes professionnels qui en découlent pour l'enseignant.

1.2.1 La lecture littéraire à l'école et ses enjeux

1.2.1.1 Les spécificités des oeuvres littéraires

La lecture littéraire est une activité complexe, liée à la nature même du texte littéraire.

Dans son ouvrage intitulé *Les textes littéraires à l'école*, J. Giasson expose la difficulté à définir ce qui caractérise le texte littéraire (2000 : 3-4). Elle cite les définitions proposées par plusieurs auteurs. Le texte littéraire y est tantôt défini comme un texte « relevant de la fiction, écrit avec un souci d'esthétique et reconnu comme tel par une opinion commune » (Turmel-John, 1996 : 51), comme un texte « qui s'emploie à prendre des risques, voire qui s'amuse à provoquer la langue » (Bourque, 1989 : 68) ou comme un texte qui s'oppose aux textes courants (De Koninck, 1998 : 57).

De leur côté, C. Tauveron *et al.* soutiennent l'idée que le texte littéraire est un territoire de jeu pour le lecteur, qui doit s'investir affectivement, intellectuellement et symboliquement afin de « débusquer des effets de sens ». Selon eux, la lecture littéraire se préoccupe du « fonctionnement du texte » et de sa « dimension esthétique » (2002 : 18-19).

Dans son chapitre intitulé « La question du littéraire » (2004), F. Marcoin défend également cette idée de jeu entre le texte et le lecteur, en définissant la lecture littéraire comme une résolution de problèmes où le lecteur est invité à déjouer les ruses de l'auteur : le lecteur construit ainsi le sens en comblant les lacunes et en repérant les noeuds du texte. F. Marcoin ajoute cependant que toutes les oeuvres littéraires ne peuvent se restreindre à cette activité de construction intellectuelle du sens ; certaines oeuvres telles que la poésie reposent surtout sur l'émotion directe du lecteur.

Pour mieux comprendre la nature de ces textes littéraires, C. Tauveron *et al.* distinguent les textes faciles sans obstacle pour les lecteurs, des textes « résistants » qui posent au lecteur des difficultés de compréhension et d'interprétation (2002 : 37). Ces textes résistants peuvent être considérés comme « réticents » lorsqu'ils « posent des problèmes de compréhension

délibérés » ou comme « proliférants » lorsque polysémiques, ils « invitent le lecteur à lui poser des problèmes d'interprétation » (*Ibid.*).

1.2.1.2 Pourquoi lire la littérature à l'école ?

Dans son intervention en séminaire national intitulée « Faire place au sujet lecteur en classe », A. Vibert définit une double conception de la lecture littéraire : à la fois lecture personnelle et intime, à la fois lecture objective et analytique (2013 : 7). A. Vibert rappelle l'importance de la littérature à l'école comme outil de réflexion sur la société et comme processus de développement de la personnalité des élèves (*Ibid.* : 2). Elle insiste ainsi sur la nécessaire prise en compte de la subjectivité de ces élèves-lecteurs.

J. Giasson pour sa part (2000 : 4-9) développe quatre objectifs de la lecture de textes littéraires pour les élèves : prendre plaisir à lire ; donner un sens au monde qui les entoure ; contribuer au développement social, cognitif, affectif ; et enfin acquérir des connaissances sur le fonctionnement de la langue ainsi que des habiletés en lecture.

De leur côté, Tauveron *et al.* expliquent que la littérature a souvent été considérée comme un objet luxueux réservé à une certaine élite sociale. Pourtant ils constatent que les élèves les plus fragiles face à des activités de lecture classique font de très grands progrès lorsqu'ils travaillent la compréhension de textes littéraires. La lecture et l'étude de la littérature à l'école pourrait alors être considérée comme « une réponse possible à l'échec en lecture » (2002 : 9).

La littérature répond donc à des enjeux multiples de développement personnel de l'élève, de compréhension du monde, d'acquisition de savoirs et de compétences, mais aussi à des enjeux de réussite scolaire, notamment chez les élèves les plus fragiles en lecture.

1.2.1.3 Les compétences développées chez les élèves

Quelles sont les compétences travaillées et développées chez les élèves par l'étude d'oeuvres littéraires ?

En lecture comme en écriture, le monde de l'écrit possède des spécificités par rapport au langage oral. J. Bernardin (2011) explique ainsi que le monde de l'écrit implique un discours plus explicite et plus structuré que celui de l'oral, car il existe un décalage de temps et d'espace entre le moment d'écriture par l'auteur et le moment de réception par le lecteur. Le lecteur seul face à l'oeuvre littéraire « doit donc s'impliquer dans l'élaboration du sens, reconstituer le scénario imaginé par l'auteur, s'immerger dans l'univers qu'il a créé » (*Ibid.* : 32).

Les élèves lecteurs d'oeuvres littéraires doivent par conséquent construire des compétences spécifiques à cette élaboration du sens. J. Giasson rejoint cette idée de co-construction du sens par le lecteur : pour comprendre un texte littéraire, le lecteur doit « combler ce que l'auteur a laissé implicite » (2000 : 17). Elle ajoute que les interprétations peuvent différer d'un lecteur à un autre, mais que ces interprétations doivent être validées par un retour précis au texte de l'auteur.

Pour C. Tauveron *et al.*, la lecture littéraire est une activité à la jonction du cognitif et du culturel, avec une forte dimension symbolique et esthétique (2002 : 40-47) ; c'est pourquoi elle suppose un changement de posture chez les élèves, afin de dépasser la simple lecture référentielle où « l'attention se poste quasi exclusivement sur ce que ça raconte » (*Ibid.* : 14). Lire de la littérature à l'école et ce, dès les cycles 1 et 2 permet de travailler le plus tôt possible des postures de lecture diversifiées (*Ibid.* : 21-22). D. Bucheton rejoint cet avis lorsqu'elle explique que les élèves les plus en réussite à l'école sont ceux qui « disposent plus fréquemment de cette palette large de postures tant du point de vue de l'écriture que de la lecture » (2006 : 36-37).

Le travail sur les oeuvres littéraires doit apprendre aux élèves à comprendre, mais il doit également leur donner le goût de lire (Tauveron *et al.* : 13-14). J. Giasson pense de même que la littérature permet de développer des compétences de compréhension, d'interprétation, de réaction et d'appréciation. L'école doit « inculquer le goût pour la littérature de qualité » (2000 : 18). La lecture littéraire étant une expérience subjective, les élèves doivent développer des habiletés de réaction. J. Giasson s'inspire des travaux de Langer (1995) pour définir ces habiletés :

- « En principe, tous les élèves devraient être capables de :
 - partager une première impression après la lecture ;
 - poser des questions pertinentes sur le texte ;
 - dépasser la première impression afin de repenser, d'élaborer et d'enrichir leur compréhension ;
 - faire des liens à l'intérieur du texte et entre les textes ;
 - considérer des perspectives multiples à l'intérieur du texte ;
 - réfléchir sur les interprétations différentes, les critiquer ou les soutenir
- utiliser le texte littéraire pour mieux se connaître et mieux connaître la vie. » (Giasson, 2000 : 111-112)

1.2.1.4 Les processus en jeu dans la compréhension de la lecture

Dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, l'élève doit se détacher du rapport sémantique pour réfléchir sur le fonctionnement de la langue (Bernardin, 2011 : 30-31). Par ailleurs pour comprendre un texte lu, l'élève ne peut se contenter d'une lecture linéaire qui

serait la somme de la compréhension de tous les mots ; il doit être actif face au texte, en réalisant des inférences (c'est-à-dire des liens entre les éléments), en récapitulant les étapes, en recherchant les indices clés et en étant attentif à un certain nombre de marques telles que les pronoms, les connecteurs, la ponctuation, les verbes d'intention... (*Ibid.* : 32).

Cette posture active du lecteur se retrouve dans l'approche de J. A. Langer, citée par J. Giasson. Pour J. A. Langer (1985, 1995), la lecture est un processus en constante évolution, qui commence avec les premiers mots lus par le lecteur et qui se modifie au fur et à mesure de la lecture : le lecteur combine une compréhension locale et momentanée de ce qu'il est en train de lire avec une compréhension globale de l'ensemble du texte. Ces deux visions s'influencent et se modifient sans cesse. Le lecteur navigue alors entre quatre positions identifiées par J. A. Langer (1985) et résumées ainsi par J. Giasson : « le lecteur se fait une idée générale du texte, [...] il est captivé par la lecture, [...] il prend conscience de la portée du texte dans sa propre vie, [...] il réfléchit sur le fonctionnement du texte » (2000 : 16).

Le lecteur actif et stratégique est un lecteur qui planifie, modifie et révisé sa lecture en fonction des problèmes de compréhension rencontrés en chemin (Giasson, 2000 : 91). J. Giasson explicite un certain nombre de ces stratégies de lecture (*Ibid.* : 93, tableau 9.1) : certaines se déroulent avant la lecture (comme par exemple anticiper le contenu à partir du titre et des illustrations), d'autres sont mobilisées pendant la lecture (vérifier les hypothèses et en émettre de nouvelles, faire des liens, se créer des images, résumer des passages...), d'autres encore sont utilisées après la lecture (résumer le texte, confirmer les hypothèses émises en cours de lecture...).

Nous nous rendons ainsi compte que la lecture - et notamment la lecture littéraire - mobilise de nombreuses compétences chez les élèves, qui doivent développer des stratégies actives de lecture afin de comprendre et d'interpréter le sens des oeuvres. L'enseignant doit alors se questionner sur les modalités de conduite de cet enseignement spécifique dans la classe.

1.2.2 Comment conduire cet enseignement dans la classe ?

1.2.2.1 Le choix du support

Les pratiques traditionnelles peuvent vouloir simplifier la tâche des élèves, en leur proposant des textes plus faciles (Dion & Serpereau, 2000 ; Tauveron *et al.*, 2002). Or C. Tauveron *et al.* défendent l'idée « qu'il est possible et nécessaire d'apprendre à comprendre et

qu'on ne peut apprendre à comprendre que sur des textes qui posent des problèmes de compréhension ou d'interprétation » (2002 : 9). De la même manière, J. Dion et M. Serpereau soutiennent que la lecture est source d'apprentissages et que cet apprentissage passe par la présentation de textes complexes aux élèves, dès leurs plus jeunes années (2000 : 153). L'étude de textes « consistants par les contenus culturels qu'ils portent et résistants quant à leur style ou vocabulaire » permettrait de placer les élèves en position de chercheurs (*Ibid.* : 156).

Les compétences ainsi construites pourront être réutilisées dans d'autres situations de lecture (Tauveron *et al.*, 2002 : 36).

Se pose alors la question du choix de ces textes littéraires. A. Vibert (2013 : 11) propose de choisir les textes pour les émotions ou les valeurs qu'ils véhiculent, plutôt que pour les problématiques littéraires qu'ils illustrent, ceci afin de favoriser l'investissement subjectif des élèves. J. Giasson quant à elle (2000 : 72) insiste sur la richesse des livres que l'enseignant doit proposer aux élèves ; un texte de qualité propose plusieurs niveaux de lecture, une intensité et un message subtil. J. Giasson (2000 : 73) cite également d'autres critères de choix, proposés par J.-L. Dufays (1996 : 37) : le texte peut répondre aux attentes des élèves, il peut correspondre aux valeurs de l'enseignant ou bien être un texte très exposé et valorisé par l'institution culturelle.

1.2.2.2 Comment aborder l'oeuvre en classe avec les élèves ?

La lecture *in extenso* des oeuvres littéraires est plutôt privilégiée par C. Tauveron *et al.*, mais les auteurs expliquent que le dispositif de présentation du texte doit surtout être choisi en fonction des problèmes de compréhension et d'interprétation que soulève ce texte. Ainsi pour que les élèves se prennent au jeu d'une lecture active et repèrent les noeuds de compréhension, l'enseignant peut opter pour une présentation « se donnant pour objectif déclaré de faire tomber les jeunes lecteurs dans le piège préparé par le texte » (2002 : 103).

Parmi les dispositifs de présentation du texte possibles (lecture cursive linéaire, lecture fragmentée, lecture d'un extrait précis avant de lire le reste du texte, lecture-puzzle...), nous aborderons plus précisément dans cette partie la lecture par dévoilement progressif, parfois appelée aussi lecture-feuilleton. Il s'agit d'une lecture découpée en épisodes, présentés successivement aux élèves. C. Tauveron *et al.* suggèrent ce type de procédé pour les textes littéraires qui conduisent le lecteur sur de fausses pistes, mais rappellent que le découpage doit être réfléchi en amont par l'enseignant afin de correspondre « aux moments où le texte

programme une erreur d'interprétation » (2002 : 103). Après l'étude d'un fragment, les élèves émettent des hypothèses de compréhension et d'interprétation, par oral ou par écrit ; ces hypothèses et attentes seront confirmées ou infirmées par l'étude du fragment suivant (*Ibid.*).

1.2.2.3 Comment questionner l'oeuvre et impliquer la subjectivité du lecteur ?

Les dispositifs traditionnels de questionnement des textes littéraires sont remis en cause par de nombreux spécialistes de la didactique du français : J. Bernardin (2011), J. Dion & M. Serpereau (2009), C. Tauveron *et al.* (2002), A. Vibert (2013) semblent s'accorder pour exposer les limites des questionnaires traditionnels stériles et celles de l'explication préalable des mots de vocabulaire difficiles. Par exemple, des questions ne portant que sur des éléments ponctuels ou explicites « n'aident pas à comprendre dans la mesure où elles n'engagent pas le travail interprétatif » (Tauveron *et al.*, 2002 : 92). J. Dion et M. Serpereau insistent pour que le lecteur s'implique réellement dans les textes et passe d'une « logique de restitution qui se limite à répondre aux questions en mobilisant toute son énergie à rechercher les bonnes réponses attendues (...) à une logique de compréhension » (2009 : 153). Cette implication du lecteur par la prise en compte de sa subjectivité est prônée par A. Vibert (2013 : 10) : les pratiques de classe devraient selon elle accueillir les émotions, les projections, les jugements et les réactions des élèves. De la même manière, Tauveron *et al.* cherchent à impliquer les élèves dans la lecture des textes littéraires en engageant « un dialogue privé (...) entre un enfant-lecteur unique et l'auteur du livre » (2002 : 342).

Cette prise en compte de l'implication du lecteur se traduit par de nouvelles formes de questions posées aux élèves. J. Bernardin conseille des pratiques qui proposent aux élèves des relectures, des inférences, une réflexion sur l'implicite et qui sollicitent par écrit leur avis de lecteur (2011 : 33). J. Dion & M. Serpereau suggèrent de donner à lire aux élèves les questions, avant même la découverte du texte, afin qu'ils se construisent des attentes pour leur lecture (2009 : 146). Elles proposent également de revisiter les questionnaires traditionnels et de les remplacer par seulement trois questions, destinées à susciter une lecture active. La première question est de nature sémantique, elle concerne une prise directe d'informations dans le texte. La seconde question propose de mettre en relation différents éléments du texte tout en réfléchissant au fonctionnement de l'écrit, tandis que la troisième question invite les élèves à anticiper la suite du roman (*Ibid.* : 154).

Certaines questions peuvent également porter sur de courts extraits de texte sélectionnés par l'enseignant : « des phrases, des mots qui lui paraissent particulièrement ouverts et sur lesquels il oblige les élèves à concentrer leur attention » (Tauveron *et al.*, 2002 : 180).

De même pour A. Vibert, la prise en compte de la subjectivité du lecteur impose de revoir les questionnaires analytiques pour les remplacer par des sollicitations directes des imaginaires des élèves ou pour y intégrer une dimension singulière, comme par exemple en demandant aux élèves ce qu'ils ressentent à propos d'un personnage ou ce qu'ils auraient fait s'ils avaient été à sa place (2013 : 15-17).

Outre les nouvelles formes de questions, l'enseignement de la lecture littéraire peut offrir des canaux variés, tels que les échanges oraux entre lecteurs, les écrits de travail ou encore les dessins (Tauveron *et al.*, 2002 ; Vibert, 2013). Pour C. Tauveron *et al.*, faire dessiner une scène problématique d'un texte littéraire peut en effet permettre aux élèves d'exprimer leur interprétation, sans être obligé de passer par l'écriture : les dessins fournissent un support concret à partir duquel les élèves de la classe peuvent discuter ; ils permettent également à l'enseignant d'évaluer la compréhension des élèves, en fonction de la capacité à « représenter avec précision les référents évoqués dans la scène en s'appuyant sur une certaine connaissance du monde » (2002 : 166).

1.2.2.4 L'importance des échanges entre lecteurs

La lecture est souvent perçue comme une activité solitaire d'introspection (Bernardin, 2011 : 29). C. Tauveron *et al.* soulignent que la lecture littéraire « est un acte singulier d'appropriation d'un texte » (2002 : 20). Pourtant c'est grâce à cette singularité que la lecture va pouvoir être partagée entre lecteurs qui vont échanger leurs points de vue au sein d'une communauté interprétative (Bernardin, 2011 ; Tauveron *et al.*, 2002 ; Vibert, 2013). J. Bernardin (2011 : 33) et A. Vibert (2013 : 25) conseillent ainsi de mettre en place dans la classe des débats interprétatifs, qui s'appuient sur un retour précis au texte. De la même manière, C. Tauveron *et al.* (2002 : 161) précisent que les échanges oraux entre élèves permettent de résoudre collectivement des problèmes de compréhension et d'interprétation, tout en approfondissant la compréhension personnelle de chaque lecteur. C. Tauveron *et al.* ajoutent que les réactions orales des élèves doivent être spontanées, ce qui implique une posture neutre et discrète de l'enseignant, afin de ne pas neutraliser prématurément les fausses pistes proposées par un texte réticent ou de ne pas restreindre les pistes d'interprétation d'un texte proliférant (*Ibid.*). J. Giasson explique également que l'enseignant a pour rôle d'encadrer

la discussion au sein de la communauté de lecteurs : il doit créer un climat d'écoute, guider au lieu d'interférer, encourager la participation, aider ceux qui ont de la difficulté à prendre part à la discussion, accepter les idées différentes et enfin faire confiance aux questions des élèves (2000 : 35-37).

1.2.2.5 *L'articulation lecture et écriture : le rôle des écrits de travail*

En parallèle des échanges oraux développés dans la classe, il convient de se pencher sur la question de la production d'écrits par les élèves. En effet, contrairement à l'oral qui est séquentiel, l'écrit présente une autre forme de relation au temps et à l'espace : l'écrit permet ainsi de réfléchir et de prendre de la distance, mais aussi de mémoriser, d'ordonner sa pensée et de tisser des liens (Bernardin, 2011 : 34). La production par les élèves d'écrits de travail leur permet alors de mieux apprendre et de mieux comprendre les textes littéraires, tout en leur fournissant un support tangible pour préparer les discussions orales (Dion & Serpereau, 2000 ; Giasson, 2000 : 131 ; Tauveron *et al.*, 2002). C. Tauveron *et al.* insistent sur ce rôle des écrits de travail « comme moyen de construire la compréhension ou l'interprétation » (*Ibid.* : 167), ces écrits pouvant servir à confronter les différents avis des élèves ou à étudier l'évolution de la pensée d'un même élève au cours du temps. J. Dion & M. Serpereau précisent que l'écrit est un moyen privilégié de comprendre le monde du roman, grâce à la prise de distance : « c'est l'écrit qui, pour une bonne part, fait accéder le langage, la langue de l'auteur, à la conscience de cet autre, le lecteur. » (*Ibid.* : 155).

Ces écrits peuvent intervenir en début de lecture afin d'identifier rapidement les éventuels contresens réalisés par les élèves, car « les erreurs de compréhension se concentrent sur les premières pages des romans et conduisent bien souvent à l'abandon du livre » (Tauveron *et al.*, 2002 : 168). Dans le cadre d'une lecture à dévoilement progressif, les élèves peuvent produire des écrits de travail momentanés, qui témoignent de leur compréhension à un stade donné de la lecture (*Ibid.* : 104). À d'autres moments, les écrits peuvent permettre aux élèves de réagir au texte, en prenant parti, en formulant et en justifiant leur opinion (Vibert, 2013 : 17).

De plus, le passage par une phase écrite permet de s'assurer que tous les élèves de la classe participent à la réflexion, la prise de parole orale n'étant pas équivalente selon les profils des élèves : « on remarque qu'habituellement seulement six ou sept élèves sur trente contribuent régulièrement à la discussion en classe » (Giasson, 2000 : 131).

Par ailleurs, les écrits produits par les élèves permettent à l'enseignant d'évaluer le degré de compréhension et d'interprétation maîtrisé au fil de la lecture, afin d'analyser les processus de lecture à l'oeuvre chez les élèves. Ainsi, « il faut pouvoir garder la trace de ce qui, le plus généralement n'en laisse pas : il faut donc inventer de nouveaux supports, de nouvelles formes pour les recueillir. » (Vibert, 2013 : 11). J. Giasson est du même avis quand elle décrit l'écriture comme « une fenêtre sur la pensée de l'élève » qui donne à l'enseignant accès au niveau de compréhension de l'élève et à son implication dans le texte (2000 : 131).

Pour résumer l'importance de l'intégration d'activités d'écriture dans le processus de lecture, nous pouvons reprendre les propos de C. Oriol-Boyer (2002 : 29), rapportés dans l'article de J. Bernardin (2011 : 35) : « (...) lecture et écriture sont deux moments d'une même activité. Si lire peut apprendre à mieux écrire, écrire apprend toujours à mieux lire car dans l'écriture, la rencontre avec le matériau langagier est plus forte que dans la lecture. »

1.2.3 Quelles postures développées par les élèves ? Quelles attitudes professionnelles pour l'enseignant ?

Si nous pouvons réfléchir aux modalités pédagogiques de l'étude d'oeuvres littéraires dans la classe, il est également important de mesurer leurs effets sur les élèves lecteurs et scripteurs. L'enseignant doit se munir d'outils pour repérer et analyser les postures des élèves et doit développer en retour des attitudes professionnelles, destinées à influencer ces postures élèves.

1.2.3.1 Des rapports à l'écrit différents selon les élèves

Pour s'impliquer dans un processus de lecture active, l'élève doit avoir des raisons d'investir le monde de l'écrit (Bernardin, 2011). Or de nombreuses différences d'appétence pour l'écrit sont constatées dans la société : ces désirs diffèrent selon le milieu social des personnes et selon leur genre (*Ibid.* : 28-29). J. Bernardin ajoute que les pratiques de lecture sont très hétérogènes en ce qui concerne la fréquence et le genre d'écrits lus. Ces différences dans la société se traduisent par des rapports à l'écrit différents chez les élèves : pour certains « lire sert "pour apprendre", "raconter des histoires" (...) pour d'autres cela sert surtout "pour passer" ou "pour plus tard" » (*Ibid.* : 27)...

J. Giasson (2000 : 106) évoque la diversité des réactions aux textes littéraires manifestées par les élèves : réagir à un texte ne se résume pas à « dire si on a aimé le texte ou non ». Ces réactions peuvent prendre diverses formes ; J. Giasson évoque entre autres la classification

élaborée par Martinez et Roser (1995), dans laquelle le lecteur peut appréhender l'histoire de trois manières différentes : soit comme une expérience à vivre en s'immergeant dans le récit et en s'identifiant aux personnages, soit comme un message dont on pourrait explorer le thème et la morale, soit encore comme un objet fabriqué par un auteur dont on peut étudier la forme et les procédés d'écriture.

Ces formes de réaction peuvent cohabiter au sein d'un même lecteur, comme elles peuvent être distinctes ou absentes chez d'autres lecteurs. L'enjeu est alors de permettre à tous les élèves d'adopter une variété et une qualité de réactions aux textes littéraires. Pour J. Giasson (2000 : 110), le développement de cette qualité est lié à la fréquence avec laquelle les élèves sont invités à réagir aux textes en classe.

1.2.3.2 Typologie des postures de lecture et d'écriture adoptées par les élèves

Nous avons vu dans la section précédente que le rapport à l'écrit est socialement différencié. Ainsi, lorsqu'ils entrent en classe, les élèves sont déjà porteurs d'un vécu singulier qui les a dotés d'un ensemble de conceptions initiales sur la lecture, l'écriture et la parole (Bucheton, 2006 : 29-30). D. Bucheton a donc cherché à identifier chez les élèves la nature de ces « rapports "déjà là" à la lecture et à l'écriture » (*Ibid.*). Elle développe la notion de postures, qui correspondent aux différentes conduites langagières convoquées « en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée », puis précise que les élèves « disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier la tâche » et qu'ils « peuvent changer de posture au cours de la tâche » (*Ibid.* : 32).

D. Bucheton (2006) distingue quatre postures différentes de lecture - écriture :

- les postures scolaires, caractérisées par une très faible implication de l'élève qui se conforme de manière mécanique aux attentes supposées de l'enseignant (l'auteur différencie la posture scolaire « en aveugle » où l'élève agit de manière hasardeuse et déconnectée de la tâche, de la posture scolaire « du technicien de surface » où l'élève stratège se conforme de manière technique aux attentes institutionnelles, mais sans s'investir affectivement ou intellectuellement dans la tâche) ;
- les postures premières, caractérisées par un fort investissement affectif de l'élève qui, pris dans le récit lu ou dans ce qu'il écrit, ne parvient pas à se détacher du sens et de sa subjectivité pour aller vers une réflexion et une ouverture sur le texte ;
- les postures secondes, caractérisées par la présence d'une réflexion de l'élève, qui questionne les symboles, le message de l'oeuvre et le fonctionnement de la langue ;

- enfin les postures ludo-créatives, caractérisées par le détournement de la tâche par l'élève, ce dernier cherchant à s'évader des contraintes soit pour se focaliser sur la forme, soit pour fuir la tâche et préserver son identité, soit encore pour se concentrer sur un thème obsessionnel.

Dans son intervention, A. Vibert (2013 : 6) cite également les postures de lecture développées par D. Bucheton, dans lesquelles elle distingue le texte tâche (lecture ratée, partielle et sans construction de sens), le texte action (le lecteur s'identifie affectivement aux personnages de l'histoire), le texte signe (le lecteur s'intéresse surtout au message véhiculé par l'auteur), le texte tremplin (le lecteur se sert du texte pour produire des réflexions personnelles) et le texte objet (le lecteur se détache du texte et en analyse les formes et les effets).

1.2.3.3 Le cas des faibles lecteurs

Pour D. Bucheton (2006) la réussite en lecture littéraire à l'école est corrélée à la capacité pour l'élève de passer d'une posture de lecture à une autre ; pour J. Giasson (2000) c'est la faculté du lecteur à employer des stratégies de lecture active qui lui permet d'accéder à une compréhension fine des textes. Comment peut-on analyser les difficultés rencontrées par les faibles lecteurs ?

J. Bernardin explique que les lecteurs précaires adoptent une attitude passive face au texte, dont ils effectuent une lecture linéaire sans interruption ou révision : « Dès lors que le texte a une certaine longueur, faute d'avoir ménagé des étapes intermédiaires de récapitulation faisant lien, la compréhension ne peut être que locale, appuyée sur des réminiscences fragmentaires, au risque de dérapages sémantiques. » (2011 : 32). Il ajoute que les faibles lecteurs ne portent pas assez attention aux signes graphiques porteurs de sens.

Dans le rapport pour la préparation de la conférence de consensus pour la lecture (2016), M. Bianco identifie plusieurs obstacles à la compréhension. Elle explique que les élèves qui comprennent mal les textes disposent de connaissances langagières restreintes (un vocabulaire moins étendu et moins riche, des difficultés à résumer et à effectuer des inférences...), ne réussissent pas à lire de manière assez fluide les textes et ont des difficultés à contrôler et à réguler leur lecture.

C. Tauveron *et al.* (2002 : 342) défendent pour leur part l'idée que les élèves étiquetés comme faibles lecteurs peuvent présenter de grandes compétences d'interprétation et accéder

à la complexité des textes littéraires, à condition qu'ils soient par moment déchargés de certains aspects techniques (l'enseignant peut par exemple leur lire le texte à voix haute).

1.2.3.4 Les préconisations pour l'enseignant

Quelles attitudes et gestes professionnels construire chez l'enseignant, afin que les élèves développent une large palette de postures et de stratégies pour lire et pour écrire ?

J. Giasson (2000 : 112-116) explique que l'enseignant doit travailler avec les élèves des compétences de réaction et d'appréciation des textes littéraires. Pour faciliter les réactions, J. Giasson propose d'aborder le texte par le biais de l'expérience subjective, d'inviter les élèves à exprimer leur compréhension initiale, de soutenir les élèves dans l'exploration de leurs interprétations, de les amener à réfléchir sur leurs expériences personnelles et de les aider à adopter une position critique. Cela implique un changement de pratique pour l'enseignant, invité à « laisser la sécurité du cahier d'exercices et des discussions orientées vers la bonne réponse pour engager les élèves dans des discussions ouvertes et des explorations nouvelles » (Giasson, 2000 : 114). J. Giasson insiste également sur le travail de sensibilisation au langage et à l'art de l'auteur, afin de provoquer des réactions plus riches chez les élèves. Elle ajoute que l'enseignement de ces éléments littéraires se déroule au fil des discussions sur le texte.

Pour D. Bucheton (2006 : 37-38), l'enseignant doit acquérir des gestes professionnels précis pour aider les élèves à accéder à la « souplesse intellectuelle et langagière nécessaire pour la réussite scolaire ». Elle relève les gestes d'atmosphère qui créent un espace bienveillant d'écoute et de parole dans la classe, les gestes de tissage de liens entre les notions abordées ou les expériences vécues, les gestes d'étayage spécifique (faire verbaliser les élèves, réécrire...), puis elle insiste sur le temps nécessaire aux élèves pour réaliser de nouveaux apprentissages.

Les recommandations publiées récemment par le CNET suite à la conférence de consensus pour la lecture soutiennent pour leur part que la lecture et le travail de compréhension doivent faire l'objet d'un enseignement explicite et répété régulièrement. L'enseignant doit ainsi étayer fortement le lecteur pour l'aider à réaliser des inférences : cet étayage passe par des reformulations, la confrontation des significations construites lors des lectures individuelles par les élèves, la verbalisation des stratégies mobilisées. Cet enseignement explicite de la lecture a pour enjeu de réduire les inégalités de rapport à l'écrit,

encore très présentes en France, afin de permettre à tous les élèves de réussir leur scolarité (CNESCO, 2016).

1.3 Synthèse et formulation de la problématique

Les différentes recherches menées en didactique de la lecture et plus particulièrement autour de la question de la compréhension des textes littéraires nous montrent bien les enjeux de cet enseignement à l'école. En effet, l'étude des textes littéraires permet aux élèves de développer de nombreuses compétences de compréhension et d'interprétation, d'accéder à une culture humaniste commune, de cultiver un goût pour la lecture et une attitude réflexive sur le fonctionnement de la langue. Les pratiques pédagogiques doivent intégrer les spécificités de la lecture littéraire, en prenant notamment en compte la subjectivité des lecteurs et en explicitant des stratégies de lecture active. Ainsi, mes pratiques de classe sont affinées par ces recherches autour de la lecture littéraire.

En effet, en tant que professeur des écoles stagiaire en charge d'un niveau simple CE1, j'ai pu constater de bonnes capacités de compréhension et d'interprétation chez les élèves, lors de la conduite d'une première séquence de littérature en novembre 2015. Les élèves ont travaillé sur plusieurs textes en réseau autour de l'archétype du loup et notamment sur l'album de type proliférant *Un loup trop gourmand* de Keiko Kasza (1999). Suite à ce travail, je me suis posée la question suivante :

« Comment aborder et construire la compréhension d'une oeuvre littéraire plus complexe chez ces élèves de cycle 2 ? »

Je formule alors un certain nombre d'hypothèses qui seront étudiées par la suite :

1/ Les élèves peuvent accéder à la compréhension et à l'interprétation d'un texte résistant complexe, malgré des difficultés ponctuelles de lecture.

2/ Le choix d'une lecture à dévoilement progressif accompagnée de la production d'écrits de travail peut permettre aux élèves de développer ces compétences de compréhension et d'interprétation, tout en fournissant à l'enseignant des traces de l'activité de lecture des élèves.

3/ Les activités proposées doivent tenir compte de la subjectivité des lecteurs, pour les impliquer dans une lecture active ; les questions posées doivent être de nature variée (questions précises, inférentielles, ou prise de position de l'élève...).

2. Méthode

2.1 Participants : classe de CE1 en milieu social aisé

L'étude s'est déroulée dans une classe d'une école publique élémentaire à Meylan, en Isère (38). La classe comporte un seul niveau CE1 avec 26 élèves âgés de 7 à 8 ans au moment de l'étude, c'est-à-dire en janvier 2016 (un seul élève est plus jeune, âgé de 6 ans et demi). La mixité est bien représentée avec 13 filles et 13 garçons. Les élèves sont largement issus de milieux sociaux aisés.

Parmi ces 26 élèves, j'ai retiré de l'étude les productions d'un élève refusant de travailler (trop peu d'éléments à analyser) et d'une élève arrivée dans la classe en cours d'étude, à partir de la lecture du chapitre 5. Ces productions ne sont pas analysées dans le cadre de cet écrit scientifique de recherche.

La population retenue pour l'étude correspond donc à 24 élèves, anonymés et identifiés pour les besoins de l'étude par des lettres de "A" à "X". Parmi ces élèves, nous pouvons noter à titre indicatif quelques profils particuliers (mais qui ne seront pas analysés en détail dans le cadre de cette étude) :

- un élève plus jeune d'un an, arrivé directement de la grande section de maternelle en classe de CE1 à la rentrée de septembre 2015 (repéré par la lettre "J")
- un élève très faible lecteur, avec un score mi-Janvier en fluence en lecture de 35 mots correctement lus par minute (repéré par la lettre "X")
- un autre élève avec des difficultés de comportement : agitation, difficultés pour se canaliser et se concentrer (repéré par la lettre "U").

2.2 Matériel et procédure

2.2.1 Choix du support : *Les doigts rouges* de Marc Villard, un roman

« résistant »

Pour cette étude, j'ai mené une séquence de compréhension et d'interprétation du roman policier *Les doigts rouges*, écrit par Marc Villard et publié aux éditions Syros jeunesse (1997), puis réédité dans la collection Mini Syros en 2007. Ce roman a fait partie de la liste de référence des oeuvres littéraires pour le cycle 3 éditée par le ministère de l'éducation nationale en 2002. Il y était codé avec un niveau de difficulté de 2 sur 3 pour des élèves de cycle 3 (1 étant le plus facile et 3 le plus difficile).

Ce roman policier que l'on peut classer parmi les romans à intrigue agit comme un texte résistant de type réticent, selon la classification de C. Tauveron *et al.* (2002 : 37). Le texte est en effet parsemé de faux indices qui piègent la compréhension du lecteur. Il s'agit de l'histoire d'un garçon de huit ans, Ricky Miller, en vacances dans la villa familiale avec sa grande soeur Sophie et son grand frère Georges. Un après-midi, un gendarme vient voir les trois enfants et leur annonce la disparition de Bruno Ségura, avec qui Georges s'est bagarré la veille. À la suite de ce premier chapitre qui expose les personnages et l'événement perturbateur (le tapuscrit du chapitre 1 est présenté en annexe n°4 de cet écrit scientifique réflexif), le personnage de Ricky doute et s'interroge sur la culpabilité de son frère. Les indices s'accumulent : Georges est vu sortant de la grange avec les doigts couverts d'un liquide rouge poisseux ressemblant fort à du sang (chapitre 2), la grange est exceptionnellement fermée à clé (chapitre 3), Ricky entend un bruit de tronçonneuse dans la grange (chapitre 4), puis il voit en pleine nuit son frère et sa soeur tirer un lourd sac en plastique noir en direction de la cuisine (chapitre 5)... L'idée du crime commis par le personnage de Georges est accentuée par la posture gênée de Georges et Sophie qui ne veulent pas répondre aux questions de Ricky et restent bien mystérieux. À la fin du chapitre 5, Ricky est horrifié et prêt à téléphoner à son père pour dénoncer Georges, quand un revirement de situation se produit. Sophie et Georges font remarquer à Ricky que c'est le jour de son anniversaire ! Le sac en plastique noir trône dans la cuisine... Il contient en réalité un cadeau pour Ricky : un vélo repeint en rouge et remis à neuf par Georges. Ricky comprend alors que le rouge sur les doigts de Georges n'était que de la peinture, que la grange était fermée à clé pour cacher le vélo, que la tronçonneuse servait à couper du bois en prévision des prochaines vacances des parents Miller et que le sac noir abritait le vélo (chapitre 6). Les enfants apprennent dans l'épilogue (chapitre 7) que le personnage de Bruno est décédé dans un accident de moto.

Le roman *Les doigts rouges* construit ainsi son récit sur l'idée d'un faux crime, dont le lecteur reste dupe (tout comme le personnage de Ricky) jusqu'au dévoilement final. J'ai choisi ce roman pour ses qualités littéraires (choix d'écriture, qualité du travail d'interprétation possible en raison de la fausse piste créée par l'auteur, découverte du genre policier) et pour les difficultés qu'il présente. C. Tauveron *et al.* insiste en effet sur le choix de textes complexes pour « apprendre à comprendre » (2002 : 9). Les élèves de la classe de CE1 participant à l'étude de cet écrit scientifique réflexif avaient déjà démontré au mois de décembre de bonnes capacités d'interprétation sur l'album résistant de type proliférant *Un*

loup trop gourmand (Keiko Kasza, 1999). Le roman de Marc Villard est plus complexe : il ne comporte pas d'illustrations (hormis celle de la couverture, reproduite en annexe n°3), le texte est beaucoup plus long (2119 mots), il comporte du vocabulaire difficile pour les élèves de CE1 et de nombreuses chaînes de reprises anaphoriques. Le choix de cette oeuvre plus difficile permet donc aux élèves de développer de nouvelles compétences de compréhension et d'interprétation. Rappelons que pour J. Giasson la lecture de textes littéraires doit être abordée « comme source de plaisir, comme quête de sens, comme contribution au développement social, cognitif et affectif des élèves et, enfin, comme activité contribuant à l'acquisition des connaissances » (2000 : 4).

2.2.2 : Déroulement : une lecture intégrale à dévoilement progressif

La séquence mise en oeuvre dans le cadre de cette étude s'appuie sur un dispositif de présentation du texte par dévoilement progressif. C. Tauveron *et al.* préconisent ce mode de présentation pour des textes relativement courts - ce qui n'est pas le cas du roman *Les doigts rouges* - mais ils disent également que « dès lors que le découpage oblige le lecteur à emprunter de fausses routes, il convient de considérer les errances interprétatives comme des étapes nécessaires à la compréhension du texte » (2002 : 103).

Le roman policier de Marc Villard mène progressivement le lecteur sur une fausse piste et se prête donc bien à ce type de dispositif. Après une courte séance d'introduction à partir de la couverture du roman destinée à créer un horizon d'attente, les élèves travaillent sur le principe d'une lecture feuilleton : chaque séance ils découvrent ainsi un nouvel épisode de l'histoire. J'ai organisé le découpage des épisodes selon le découpage des chapitres du roman (qui correspondent à des révélations successives d'indices), sauf pour le chapitre 5 que j'ai tronqué avant le dénouement final (après la phrase « Il y a une surprise pour toi si tu descends... »). Le dernier épisode rassemble les derniers chapitres du roman. Le découpage tient compte des fausses pistes sur lesquelles le texte conduit le lecteur, comme le recommandent C. Tauveron *et al.* (2002 : 103).

Le tapuscrit du roman est distribué aux élèves au fur et à mesure de l'étude des différents épisodes. Lors de l'étude de chaque épisode, les élèves émettent par écrit des hypothèses sur la suite du roman, hypothèses qui seront confirmées ou infirmées par la lecture de l'épisode suivant. Le tableau récapitulatif de la séquence figure en annexe n°1 de l'écrit scientifique réflexif.

Cette séquence qui a pour objectif la compréhension et l'interprétation d'une oeuvre littéraire résistante, mobilise diverses compétences chez les élèves :

- repérer des informations explicites présentes dans un texte
- expliquer : faire des inférences et tisser des liens
- interpréter : donner son avis et le justifier en s'appuyant sur un retour au texte
- anticiper la suite du texte, émettre des hypothèses
- confronter sa lecture singulière à celle des autres élèves, notamment en participant à des échanges oraux.

La séquence a été mise en oeuvre sur le mois de Janvier 2016, à raison d'un (ou maximum deux) épisode(s) par semaine, les lundi et mardi. L'étude aurait été plus profitable aux élèves sur un intervalle de temps plus rapproché, mais cela n'a pas été possible dans le cadre de la prise en charge à mi-temps de la classe.

2.2.3 Activités proposées : vers une prise en compte de la subjectivité du lecteur

Chaque lecture d'un épisode a fait l'objet d'une séance. Le descriptif d'une séance type intermédiaire figure en annexe n°2 de l'écrit scientifique réflexif. Les séances visent plusieurs objectifs : lire et comprendre l'épisode, réaliser des inférences, émettre des hypothèses de lecture pour la suite du roman.

Chaque séance type dure environ cinquante minutes et est découpée en deux temps plus courts sur la journée, pour s'adapter au rythme de travail des élèves de CE1. Voici les principales étapes de ces séances : une première phase rapide permet d'effectuer un retour oral sur ce qui a été lu et compris dans l'épisode précédent, les élèves ayant relu le texte correspondant à la maison, puis le texte du nouvel épisode est distribué à chaque élève. Les élèves en prennent connaissance et le lisent silencieusement. Ils écoutent ensuite la lecture orale réalisée par l'enseignante. S'ensuit une phase de travail écrit individuel de questionnement du texte. Les activités proposées incluent ainsi pour chaque épisode un travail d'illustration d'un passage du texte (J'imagine), des questions de repérage d'informations précises dans le texte (Je cherche des informations), des questions nécessitant de réaliser des inférences et/ou de prendre position (J'explique et je donne mon avis) et la production d'un court écrit de travail pour formuler une hypothèse pour la suite du roman (Que va t-il se passer ensuite ?). La liste de ces activités, détaillée chapitre par chapitre, est présentée en annexe n°5. Suite à ce travail sur le texte, les élèves s'expriment par oral sur ce qu'ils ont

découvert et compris dans le nouvel épisode et échangent leurs points de vue. Ils sont amenés à justifier leurs hypothèses par un retour au texte. Pour clore la séance, les élèves relisent à l'oral le texte de l'épisode travaillé pendant la séance.

Les activités proposées dans ces séances utilisent des canaux variés (les échanges oraux, le dessin, l'écrit de travail), ce que conseillent C. Tauveron *et al.* (2002 : 160-167). Le choix du type de questions proposées aux élèves s'inspire des travaux menés par J. Dion et M. Serpereau (2000 : 154) : le nombre de questions est limité ; quelques questions portent sur la prise directe d'informations, d'autres sur des mises en relation à partir de différents éléments du texte, d'autres encore demandent au lecteur de se projeter dans la suite du roman. Certaines activités proposées s'appuient également sur les recommandations d'A. Vibert (2011) en sollicitant les imaginaires individuels des élèves (notamment dans les activités d'illustration) ou en demandant aux élèves de prendre parti, de formuler et justifier leur opinion, comme dans les questions formulées en : « À ton avis, ... ».

2.4 Analyse des données : réponses aux questions et hypothèses de compréhension

Les données recueillies auprès des élèves sont des réponses écrites à des questions, des productions écrites et des productions graphiques. Pour l'analyse de ces données, nous nous intéresserons surtout aux traces écrites produites par les élèves pour répondre à des questions ou pour formuler des hypothèses de compréhension. Les productions des élèves seront analysées par une méthode de recherche descriptive. Nous décrirons le nombre d'élèves qui, dans leur réponses aux questions, auront repéré certains éléments explicites du texte, auront compris et expliqué différents éléments implicites. Dans le même temps, nous dresserons une typologie des hypothèses de compréhension des élèves à l'issue des différents chapitres. L'analyse des illustrations produites au moment de l'étude des chapitres 5 et 6 permettra d'étayer ces hypothèses de compréhension des élèves.

Pour certaines séances, la population des 24 élèves n'a pas participé en totalité à l'étude. Nous distinguerons ainsi dans la présentation des résultats l'absence de données recueillies (élèves absents ce jour-là, ayant perdu leur feuille de réponse ou ayant refusé tout travail scolaire en raison de difficultés de comportement) de l'absence de réponse d'un élève à une question ou une activité précise (l'élève a participé, mais la feuille de questions et d'activités n'est remplie que partiellement).

3. Présentation et analyse des résultats

Les résultats présentent en premier lieu l'analyse de la compréhension des élèves du chapitre 1 ; cette analyse permettra de définir trois groupes de compréhension. Nous verrons ensuite l'évolution de la compréhension dans la suite des épisodes pour ces trois groupes, jusqu'au dévoilement à la fin du roman. Enfin nous analyserons quelques productions d'élèves caractéristiques, pour répondre aux hypothèses posées par cet écrit scientifique réflexif.

3.1 Analyse du premier chapitre

CHAPITRE 1		identification élèves	nb d'élèves	/ total
élèves ayant repéré le nom des 3 personnages principaux (<i>Ricky, Sophie et Georges</i>)		A-B-E-F-G-H-I-J-K-L-M-O-Q-R-S-T-U-V-W-X	20	83 %
• élèves n'ayant pas compris que quelqu'un a disparu		A-E-F-G-M-V-W-X	8	33 %
• élèves ayant compris que quelqu'un a disparu,	➔ mais n'ayant pas identifié précisément qui (confusion et imprécision des personnages)	C-H-K-N-O-U	6	25 %
	➔ ayant repéré le nom de ce personnage disparu (<i>Bruno</i>) mais ne l'ayant pas correctement identifié (vu comme un enfant ou comme un membre de la famille Miller)	Q-S-P	3	13 %
	➔ et ayant identifié correctement ce personnage	B-D-I-J-L-R-T	7	29 %
total population :			24	

tableau n°1 : degrés de compréhension du chapitre 1

Suite à la lecture du chapitre 1, les noms des trois personnages principaux sont très bien repérés par 83% des élèves. Par contre de nombreuses difficultés subsistent pour comprendre les relations et les actions des différents personnages : 67% des élèves de l'étude ont noté une disparition d'un des personnages mais seulement 44% de ces derniers sont capables d'identifier correctement la personne disparue (données tableau n°1).

Les principaux obstacles à la compréhension rencontrés par les élèves dans le premier chapitre sont liés au grand nombre de personnages et aux reprises anaphoriques (le tapuscrit du premier chapitre est donné en annexe n°4). On constate dans les écrits des élèves :

- une difficulté à distinguer les différents personnages masculins (6 élèves pensent à tort que c'est un enfant ou un membre de la famille Miller qui a disparu ; 8 élèves occultent complètement la disparition du personnage de Bruno ; 4 élèves se trompent ou restent imprécis sur l'identité des personnages qui se bagarrent) ;

- une difficulté causée par la présence du personnage de Sophie. À la question « Pourquoi le gendarme vient-il voir Sophie ? » voici les réponses de certains élèves (*sic*) :

réponse attendue : « Le gendarme recherche Bruno Ségura qui a disparu. »

A : « C'est parce que Sophie avait une conversation avec le policier. »

B : « Elle a fait une bêtise dans la ville »

E : « une course »

F : « parce que Ricki embête Sophie. »

G : « parce que elle a tapé son frère. »

Les réponses de l'élève F et de l'élève G témoignent d'une mauvaise compréhension des reprises anaphoriques successives (ligne 49 « Il embêtait Sophie. Je n'aime pas parler de ça » : le pronom personnel sujet « il » ne renvoie pas à Ricky mais à Bruno mentionné ligne 41, le pronom fait en effet suite à une longue chaîne de reprises « le », « le », « lui », « vous »).

À l'issue de ce chapitre 1, en réponse à la question « Que va t-il se passer ensuite ? » voici les propositions des élèves :

	identification élèves	nombre d'élèves
élèves ayant mis en relation la disparition de Bruno, la bagarre avec Georges et les doigts rouges de la couverture du livre (réponse de type "Je pense que c'est Georges qui a assassiné Bruno")	B-D-I	3
élève ayant mis en relation la disparition de Bruno et la couverture du livre (réponse de type "Bruno va mourir")	L-R	2
élèves s'appuyant sur la disparition d'un des personnages (réponse de type "Je pense qu'ils vont le retrouver")	H-J-K-N-O-P-Q-S	8
élèves élaborant une hypothèse en lien avec la bagarre de Georges (réponse de type "Je pense que Georges va être puni")	M-V	2
élèves élaborant une hypothèse en lien avec le genre policier (mensonge, meurtre) mais sans lien précis avec le récit (réponse de type "Je pense que quelqu'un va être mort")	C-F	2
posture de protection, pas de prise de risque (réponse de type "Je pense que ça va bien se terminer.")	G-T-W	3
absence de réponse	A-E-U-X	4
total population :		24

tableau n°2 : typologie des hypothèses de lecture à l'issue du chapitre 1

En comparant les résultats des tableaux 1 et 2, nous constatons que la mauvaise identification des actions et des relations entre personnages (incompréhension de qui a disparu, de qui s'est bagarré avec qui et de ce que veut le policier) empêche certains élèves de comprendre l'épisode et de se projeter dans la suite du récit. Ils se raccrochent alors à d'autres

éléments pour construire leur compréhension du texte. À la question « À ton avis, quel est le mystère à résoudre dans cette histoire ? » voici quelques une des réponses (*sic*) :

référence à un autre roman lu par l'élève :	E : « il va peindre les fleurs de la damne »
reprise du thème de la bagarre évoqué dans le texte :	F : « Pourquoi Ricki enbété sophi »
	G : « quel araité de tapé son frère »
	M : « qui se bat »
	V : « Georges sé bagarres avec le policier. Le mystère de cette histoire sé Georges »
hypothèses à partir de l'illustration de la couverture du livre	R : « d'analyser ses doigt »
	W : « Il avé des doig rouge sur le livre. Qui a toucher le livre »

tableau n°3 : exemples de réponses en décalage avec le récit

D'autres élèves n'ont pas réussi à identifier précisément tous les personnages, mais comprennent tout de même la globalité du texte : par exemple l'élève P a beaucoup de mal à repérer certaines informations explicites du texte, mais il témoigne d'une bonne compréhension globale (« Bruno a disparu »). L'élève H n'a pas bien identifié le personnage de Bruno : « yan n'a un qui a disparu » (*sic*), mais elle pense « con va le retrouvé » (*sic*).

Enfin, à l'issue de ce chapitre 1, trois élèves ont déjà reconstruit la fausse piste élaborée par l'auteur : l'élève D a compris que Bruno doit être « cherché » (*sic*), elle émet l'hypothèse que « sé georges qui à assassiné » (*sic*) ; l'élève I pense également que « c'est Georges qui à assassiner Buno » (*sic*) ; l'élève B écrit « comme Bruno à disparu, Gorge la tué » (*sic*).

Suite à l'analyse de la compréhension initiale des élèves (couverture et chapitre 1), nous pouvons définir 3 groupes :

		élèves et effectif	
Groupe 1	Très bonne compréhension des actants, des événements et réalisation de quelques inférences (mise en relation des informations : la disparition de Bruno, la bagarre avec Georges, le genre du roman policier, l'illustration de la couverture)	B-D-I-J-L-Q-R-S-T	9
Groupe 2	Compréhension très partielle et fragmentée. Quelques personnages et événements sont identifiés, mais souvent mal reliés. Les attentes pour la suite du récit sont cohérentes, mais les élèves ne mettent pas forcément en lien les différentes pistes proposées par l'auteur.	C-H-K-N-O-P-U	7
Groupe 3	Compréhension décalée. Les élèves n'ont pas perçu la disparition d'un des personnages, car leur compréhension s'est focalisée sur d'autres éléments du roman (la bagarre, la couverture du livre...). Les personnages sont bien identifiés, mais les hypothèses de lecture sont en décalage avec le texte ou incomplètes.	A-E-F-G-M-V-W-X	8

tableau n°4 : répartition de la population en trois groupes de compréhension

3.2 Lecture à dévoilement progressif des épisodes

Au cours de la lecture à dévoilement progressif des différents chapitres, les élèves ont répondu à des questions renvoyant à des informations explicites (questions de type « qui, que, quoi, où... ») et à des questions renvoyant à des informations implicites nécessitant de réaliser des inférences (questions de type « pourquoi, à ton avis... »). Le détail des taux de réussite des réponses en fonction des différentes questions est présenté dans l'annexe 6 de l'écrit scientifique réflexif. Le tableau n°5 ci-dessous reprend les principaux résultats de l'annexe 6.

Activité de type 1 : "Je cherche des informations" (questions de repérage précis dans le texte)				
Nombre d'élèves ayant repéré dans le texte les éléments explicites demandés, sur nombre total de réponses : ▶ <i>pourcentage moyen sur l'ensemble des chapitres 2 à 6</i>	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Total population
	84 %	60 %	75 %	74 %
Activité de type 2 : "J'explique et je donne mon avis" (questions nécessitant de réaliser des inférences)				
Nombre d'élèves ayant compris et expliqué différents éléments implicites, sur nombre total de réponses : ▶ <i>pourcentage moyen sur l'ensemble des chapitres 2 à 6</i>	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Total population
	71 %	56 %	53 %	61 %

tableau n°5 : taux de réussite, réponses aux questions selon les types de questions

Nous constatons dans ce tableau que les élèves ont plus de facilités à repérer des éléments précis dans le texte qu'à répondre à des questions en réalisant des inférences (pourcentage moyen de réussite sur l'ensemble de la population de 74% contre 61%). Le groupe 1 qui avait bien cerné les enjeux du premier chapitre est plutôt en réussite, surtout sur les questions de repérage précis. Le groupe 2, où les élèves avaient compris quelques éléments de l'intrigue (quelqu'un a disparu) mais n'étaient pas capables de repérer précisément les personnages et leurs liens, présente des résultats moyens que ce soit pour repérer des éléments explicites ou pour expliquer des éléments implicites. Le groupe 3 qui avait manifesté une compréhension décalée du premier chapitre parvient à mieux repérer les informations précises dans le texte mais a plus de mal à faire des liens entre les éléments du récit (résultats plus hétérogènes).

À l'issue de la lecture et de l'étude des différents chapitres, les élèves ont élaboré des hypothèses d'interprétation et de compréhension du récit. Ces hypothèses écrites correspondent aux réponses données à la question « à ton avis, que va t-il se passer ensuite ? » et aux questions demandant d'expliquer et de donner son avis. Le tableau n°6 présente ces hypothèses d'interprétation et leur évolution au cours de la lecture à dévoilement progressif.

		chap. 1	chap. 2	chap. 3	chap. 4	chap. 5
Hypothèse de type : "Bruno sera assassiné."	G1	B* D* I* (L) R	B* D* R*	B* (D*) J* (L*) (Q*) S*	(B*) D* (J*) L* Q* R* (S*)	B* (D*) J* L* Q* R* T* I
	G2		P* O	(N)	H* N* (O*) P	C H* K* N* O (P*)
	G3			(M)	A* F*	(A*) E* F* M* V*
Hypothèse de type : "La vérité se trouve dans la grange."	G1				T	
	G2			U		
	G3			E	V	
Hypothèse de type : "Une enquête va être réalisée, Bruno va être retrouvé."	G1	J Q S	J L			
	G2	H K N O P	N		C* K	
	G3		A E		X	
Autres pistes d'interprétation (bagarre, enlèvement...)	G1		T			
	G2	C	C			
	G3	F M V			E*	X
Posture de protection de type "Tout va bien se terminer" ou absence de positionnement ("Je n'ai pas d'idée")	G1	T				
	G2			C	U	
	G3	G W			G M	
Absence de réponse, travail incomplet	G1		Q S I	IRT	I	S
	G2			P O		U
	G3	A E U X	F V W	F V W	W	
Absence de données	G1					
	G2		H U K	H K		
	G3		G M X	G A X		W
<i>notes : - G1, G2 et G3 désignent respectivement les groupes 1, 2 et 3. - Les élèves mentionnés entre parenthèses n'expriment pas explicitement l'hypothèse dans leurs écrits, mais écrivent des éléments montrant qu'ils sont sur la piste. - L'astérisque marque une implication du personnage de Georges dans le méfait (par exemple : il a fait quelque chose de mal, il cache la vérité, il est l'assassin...)</i>						

tableau n°6 : hypothèses d'interprétation à l'issue des différents chapitres

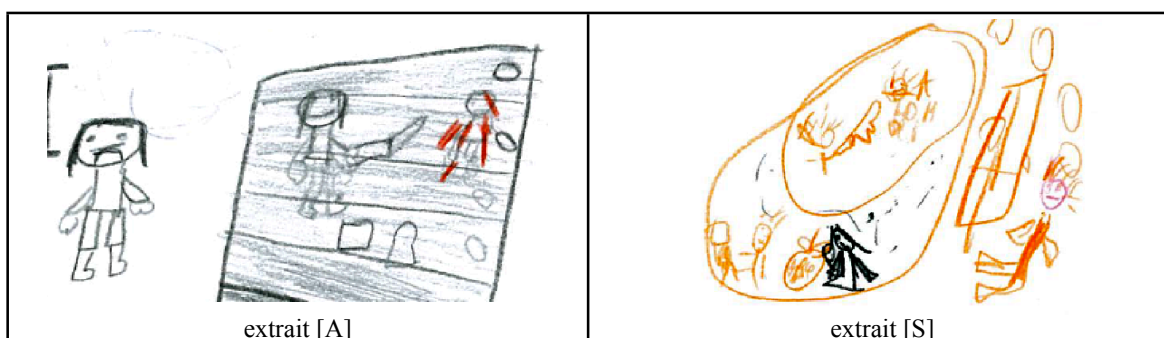
Nous constatons que les élèves du groupe 1 réalisent des inférences dès les premiers chapitres et comprennent très tôt dans leur lecture la piste suggérée par l'auteur (*le personnage de Bruno aurait été assassiné, probablement par Georges*), tandis que les élèves du groupe 2 et surtout du groupe 3 ont besoin de beaucoup plus de temps et d'indices explicites pour reconstituer cette piste d'interprétation. Par exemple, cette piste n'apparaît qu'à partir du chapitre 3 et de manière partielle pour une élève du troisième groupe, tandis qu'elle est déjà présente chez cinq élèves du groupe 1 à l'issue de la lecture du tout premier chapitre.

L'analyse des illustrations produites au moment de l'étude du chapitre 5 nous montre des éléments de la construction de cette compréhension du texte. Au moment de l'étude du chapitre 5, beaucoup d'élèves ont en effet interprété la fausse piste de l'auteur (*Bruno serait mort, probablement dans le sac en plastique noir*). Les productions graphiques des élèves sont présentées en totalité en annexe 7. Le tableau n°7 récapitule les traces observables dans les dessins des élèves. Ces traces témoignent des éléments qui ont marqué les lecteurs.

Consigne donnée aux élèves : Dessine : "Ce que vit Ricky le terrifia : Georges et Sophie, arc-boutés à chaque extrémité d'un grand sac en plastique noir, tiraient ce lourd fardeau aux formes indistinctes en direction de la cuisine."			
Représentation :	exemples de traces dans le dessin :	élèves et effectif	
présence de deux personnages symbolisant Georges et Sophie	<i>2 personnages, écriture éventuelle des prénoms...</i>	D-F-H-I-J-K-L-N-O-Q-R-S-T-U-V-X	16
présence d'un personnage observateur (Ricky)	<i>personnage à l'écart, sourire triste, bulles de pensée autour du personnage...</i>	A-B-F-G-H-L-N-O-P-Q-R-S	12
présence d'un sac en plastique	<i>forme courbe, fermée avec d'éventuels liens</i>	B-C-D-F-H-I-J-K-L-M-O-P-Q-R-S-T-U-V-X	19
dessin d'éléments dans le sac, suggérant probablement le cadavre	<i>dessin d'un corps par transparence, de petits éléments ou de traits</i>	B-C-D-K-L-M-R-S	8
dessin enchâssé de la scène de crime	<i>bulle de pensée d'un personnage, tronçonneuse, sang rouge</i>	A-S	2
représentation de la grange	<i>forme du bâtiment, dessin d'une porte, cadenas...</i>	A-D-F-G-M-Q	6
représentation du lieu où le sac est emmené (la cuisine)	<i>meubles, inscription, plan...</i>	E-U-V	3
cadre temporel (la nuit)	<i>étoiles et lune</i>	A	1

tableau n°7 : analyse des illustrations produites par les élèves, étude du chapitre 5 tronqué

Certaines illustrations présentent une mise en abîme de la scène de crime telle que l'imagine le personnage de Ricky (productions des élèves A et S où nous retrouvons le dessin de la tronçonneuse et la couleur rouge suggérant le sang). Parmi les 19 élèves ayant dessiné le sac noir, 8 ont représenté par transparence des éléments suggérant un corps ou un cadavre à l'intérieur (voir notamment les productions des élèves R et D). D'autres élèves ont exprimé l'horreur ressentie par le personnage de Ricky, à l'aide de bulles de paroles (productions des élèves B et Q). Ces exemples sont présentés dans le tableau n°8 ci-dessous et page suivante.



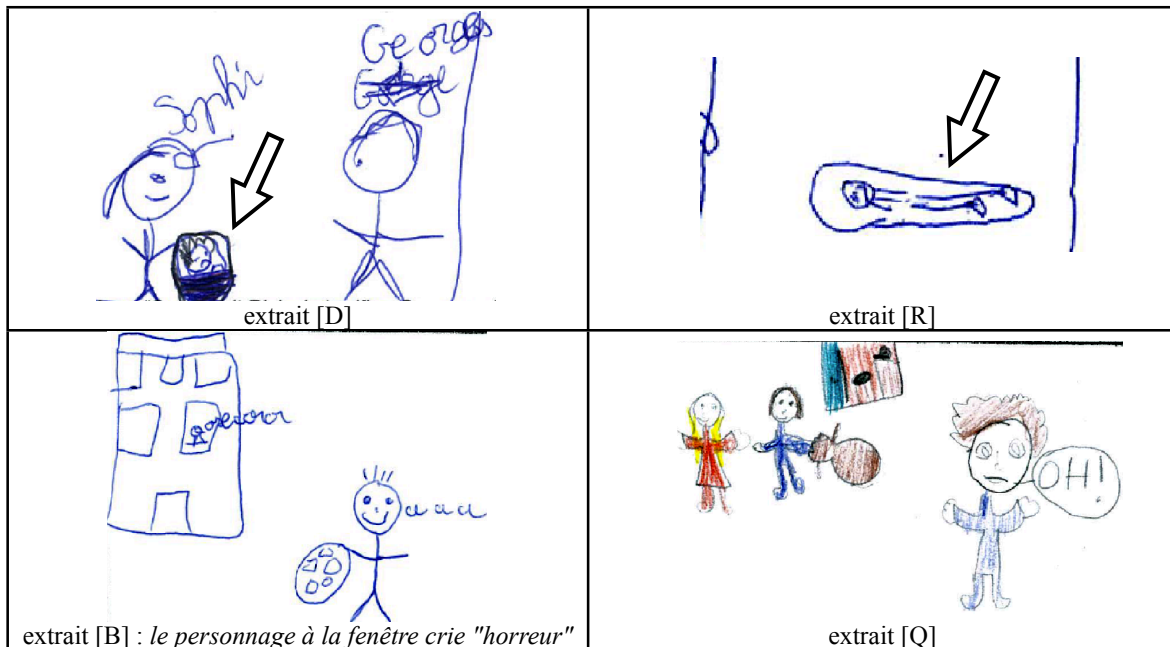


tableau n°8 : exemples d'illustrations produites par les élèves, étude du chapitre 5 tronqué

3.3 La fin du roman

Lorsqu'ils arrivent à la lecture de la fin du chapitre 5, tous les élèves de l'étude ont reconstruit la fausse piste élaborée par l'auteur, et ce malgré les difficultés rencontrées au fil des chapitres pour répondre aux diverses questions (comme vu dans le tableau n°5 et l'annexe 6). En effet en séance 6, à la question « Pourquoi Ricky a-t-il peur d'ouvrir le sac en plastique noir ? », voici les réponses des élèves :

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3
réponse de type "Il croit que Bruno est dans le sac"	B-D-J-L-Q- R-S-T	C-H-K-N-O- P	E-F-G-V-W- X
élèves qui ajoutent "découpé en morceaux"	R-S		W
réponse : "Il a peur que son frère l'ai tué"		U	
réponse : "Il croit qu'il y a du sang qui coule dans le sac noir..."			A
réponse : "Il y a peut-être un cadeau ?"	I		
Absence de données			M

tableau n°9 : typologie des réponses "Pourquoi Ricky a-t-il peur d'ouvrir le sac en plastique noir ?"

Ces réponses montrent bien que les élèves se sont laissés piégés par le jeu de l'auteur et de son texte réticent (construction d'une fausse piste : *le personnage de Georges a assassiné Bruno*), mais qu'ils ont compris le retournement de situation survenu lors du chapitre 6 (*Ricky croit que Georges a assassiné Bruno*). Les lecteurs savent désormais que la tronçonneuse n'a servi qu'à couper du bois, que le rouge poisseux sur les doigts de Georges était de la peinture,

que la grange et le sac cachaients un vélo remis à neuf pour l'anniversaire de Ricky (voir illustrations dans le tableau n°10 ci-dessous).

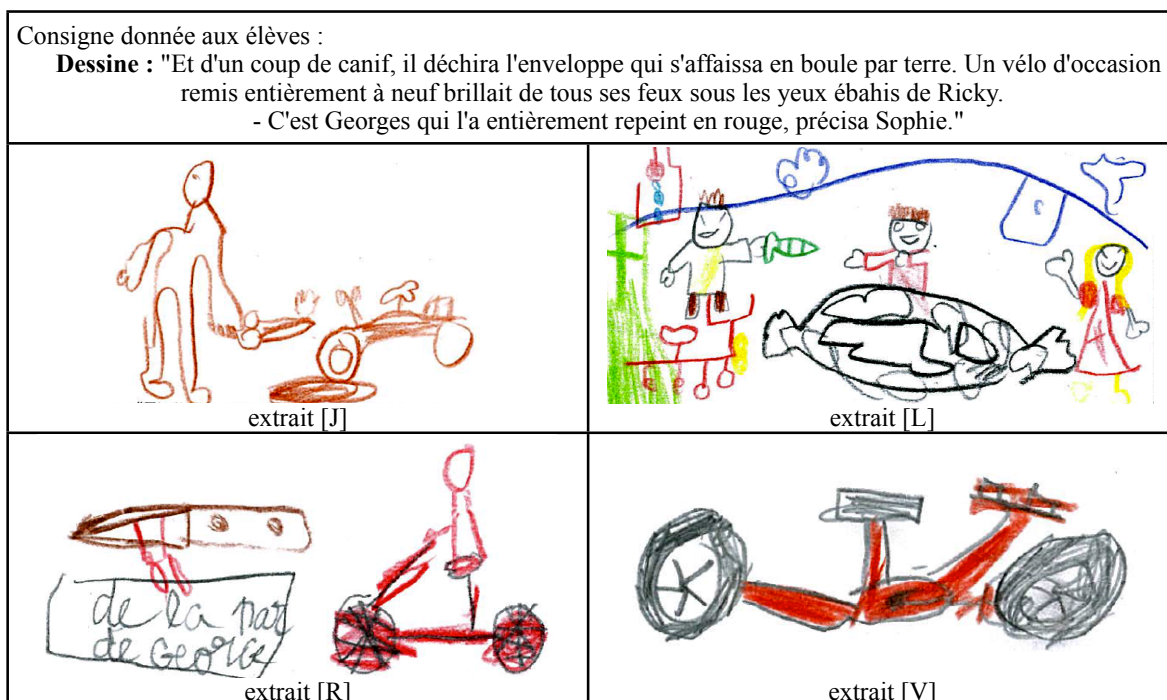


tableau n°10 : exemples d'illustrations produites par les élèves, étude du chapitre 6

La figure n°1 présente l'évolution des hypothèses d'interprétation chez les élèves, au fur et à mesure de la lecture à dévoilement progressif (reprise des données du tableau n°6).

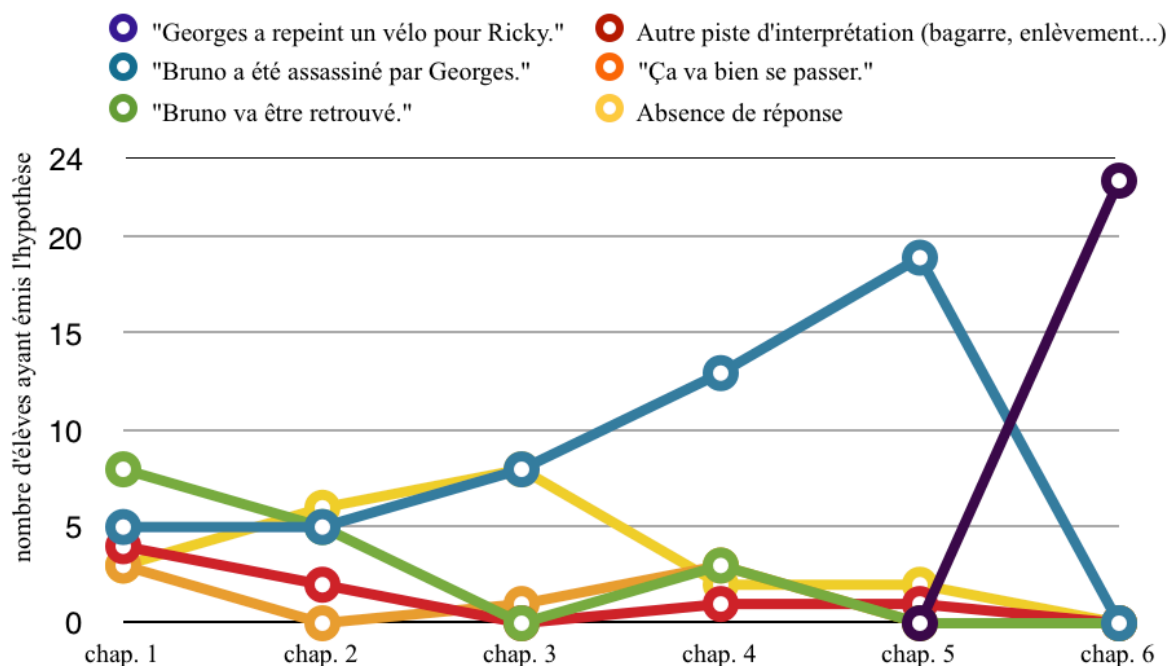


figure n°1 : évolution des hypothèses d'interprétation chez les élèves

Nous remarquons bien que les nombreuses hypothèses de départ s'estompent au fil de la lecture pour laisser la place à la fausse piste proposée par l'auteur... jusqu'au retournement de situation et au dévoilement de la vérité au chapitre 6.

À l'issue de la lecture, les élèves ont exprimé leur avis sur le roman. Leurs réactions sont reportées et classées dans le tableau n°11 ci-dessous. Elles font référence à des éléments divers :

"As tu aimé ce livre policier ? Explique pourquoi."		
<i>exemples de justifications (orthographe corrigée)</i>		
référence au genre du roman	J, V	Parce que c'est une histoire policière.
	O	C'est nul, il ne se passe pas d'action, rien du tout.
référence à des éléments du récit	L	Car le film Massacre à la tronçonneuse existe vraiment et Ricky pensait toujours le pire.
	Q	Il y a du suspense.
	S	Georges n'a jamais été un assassin.
	X	Parce que Bruno a disparu.
allusion aux émotions provoquées chez le lecteur	B	Cette histoire faisait peur.
	I	Parce qu'il y a de l'amour.
	C, F	Je n'aime pas les livres où il y a des morts.
référence à un goût personnel	R	Car il y avait une plage et j'adore la plage.
peu de justification dans la réponse	D, K, T	C'était super. / C'est marrant.
	A, E, G, H, P, N, U, W	J'ai tout aimé de l'histoire. / Je l'ai aimé. / J'ai trouvé qu'il est bien / oui un petit peu / énormément

tableau n°11 : avis des élèves sur l'ensemble du roman

3.4 Analyse de productions d'élèves caractéristiques

Afin de mieux cerner les processus de compréhension à l'oeuvre, nous allons maintenant nous intéresser à quelques productions d'élèves caractéristiques. Ces productions ont été retenues en fonction de leur pertinence pour répondre aux hypothèses formulées dans cet écrit scientifique réflexif.

Nous analyserons d'abord le parcours de l'élève L, au fil de la lecture à dévoilement progressif. L est une bonne lectrice et une élève avec de très bons résultats scolaires. Dans le premier chapitre, l'élève L a bien compris le noeud apparent de l'histoire : « parce que Bruno Ségura a disparu ». Comme proposition pour la suite du récit, l'élève L écrit « *Je pense que...* les trois enfants vont retrouver Bruno Ségura qui avait du sang au doigt » (*sic*). Elle met ainsi

en lien la disparition du personnage avec l'illustration de la couverture du livre. La couleur rouge sur les doigts et l'ambiance oppressante de cette couverture laissent penser à l'élève qu'il s'agit de sang. Pour le moment, l'élève L n'identifie pas du tout Georges comme un éventuel suspect. À l'issue de la lecture du chapitre 2, elle écrit : « les trois enfants vont mener une enquête » (*sic*). Lors du chapitre 3, l'élève L commence à soupçonner fortement le personnage de Georges : « Il (=Ricky) est inquiet parce que son frère avait les doigts rouge. Ricky va voir son frère et lui dire se qu'il a vu. » (*sic*). Au chapitre 4, cette piste s'est pleinement développée :

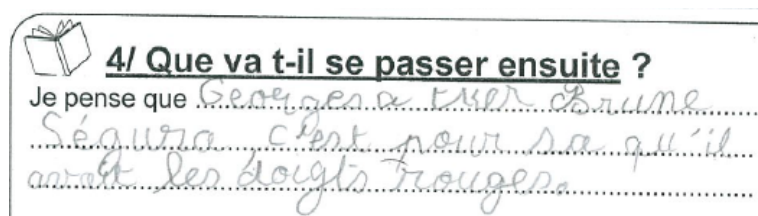


figure n°2 : élève L, chapitre 4, hypothèses pour la suite de l'histoire

La compréhension du roman est totale, lorsque dans la fin du chapitre 5, l'élève L découvre le retournement de situation :




figure n°3 : élève L, fin du chapitre 5 et chapitres 6

L'élève L a donc très bien rassemblé les différents indices trouvés en chemin (des indices dans le texte, mais aussi dans la couverture du livre et dans sa connaissance du fonctionnement des romans policiers). Les éléments précis sont bien relevés, des inférences sont réalisées et l'élève s'implique dans les écrits qui demandent une prise de position. Lorsque en fin d'étude l'élève L explique pourquoi elle a beaucoup aimé le roman, elle écrit « Ricky pensait toujours le pire » (*sic*), ce qui témoigne d'une bonne compréhension du jeu littéraire proposé par l'auteur. Ce profil d'élève correspond à une posture de lecture dite seconde (Bucheton, 2006).

Intéressons nous maintenant au cas d'un autre élève, habituellement en difficulté en français. L'élève P est un élève qui lit relativement lentement et qui présente d'importantes difficultés scolaires concernant l'écrit (résultats très faibles en écriture, en vocabulaire, en orthographe notamment) ; il participe à certaines séances d'A.P.C. et bénéficie depuis peu d'une prise en charge par le RASED pour ce travail sur l'écriture. Cet élève a eu beaucoup de

mal à repérer dans le chapitre 1 certains éléments explicites précis, comme les prénoms de Ricky et de Sophie ou bien le moment de l'histoire (l'élève a écrit *l'hiver* et a ensuite gommé sa réponse pour la remplacer par un point d'interrogation) :

 **2/ Je cherche des informations :**
 > J'écris la réponse des questions et je surligne dans le texte les mots qui m'ont aidé(e) pour répondre.

À quel moment de l'année se déroule cette histoire ? 9

Où se passe cette histoire ? 9

Quels sont les prénoms des trois enfants de monsieur et madame Miller ? Est Georges

figure n°4 : élève P, réponses à des questions précises, chapitre 1

Ce profil d'élève nous interroge : comment l'élève en partant d'une compréhension lacunaire construit-t-il sa compréhension globale du texte ? Nous remarquons que malgré cette difficulté à identifier précisément certains éléments du texte (cadre spatio-temporel, personnages principaux), l'élève P a très bien compris l'enjeu du roman :

-> Pourquoi le gendarme vient-il voir Sophie ?
 parce qu'il cherche à
 des renseignements

-> Le livre Les doigts rouges est une histoire policière. À ton avis, quel est le mystère à résoudre dans cette histoire ?
 retrouver le meurtrier

figure n°5 : élève P, interprétation chapitre 1

Ainsi dans la suite de la lecture, l'élève P s'est laissé prendre au piège de l'hypothèse selon laquelle Georges assassine Bruno :

2/ ce Georges qui a les doigts rouges

3/ il a tué Bruno

figure n°6 : élève P, chapitre 3 « Que voit Ricky par la fenêtre ? À ton avis, que va-t-il se passer ensuite ? »

Dans le chapitre 4 de curieuses hypothèses surgissent en réponse à certaines questions (voir figure 7 : l'enlèvement concerne peut-être le personnage de Bruno Ségura ?), mais cela n'empêche pas l'élève P de poursuivre la fausse piste proposée par l'auteur (figure 8).

-> À ton avis, pourquoi la grange est-elle fermée à clé ?

la grange est fermée
à clé parce qu'un brigand la
a fermée.

figure n°7 : élève P, chapitre 4, la piste de l'enlèvement par un brigand ?


 **4/ Que va t-il se passer ensuite ?**
Je pense que il va se marier
avec Bruno et il va
être roi.

figure n°8 : élève L, chapitre 4, hypothèse pour la suite de l'histoire

Cette hypothèse de compréhension continue de se développer à la lecture du début du chapitre 5 :

Bruno est dans le sac
à miel.

figure n°9 : élève P, chapitre 5, production d'écrits

Une fois la surprise découverte, l'élève P a bien compris que l'hypothèse du meurtre était une fausse piste :

-> À ton avis, qu'a ressenti Ricky lorsqu'il a ouvert son cadeau ? Pourquoi ?
il est soulagé.

figure n°10 : élève P, fin du chapitre 5 et chapitre 6

Le cas de cet élève P nous montre bien que la capacité à comprendre et à interpréter un texte ne peut se réduire à des activités de questions littérales et précises sur un texte. Si nous avons montré précédemment que la faculté d'identifier avec précision les différents personnages et leurs relations aidait les élèves de l'étude à mieux comprendre, le cas de l'élève P (mais aussi des élèves C, H, K, N...) nous montre qu'un travail de la compréhension et de l'interprétation à la fois plus global et plus fin peut être mis en place, grâce à d'autres type d'activités (écrits de travail, échanges oraux dans la classe, lecture orale par l'enseignant, prise en compte de la subjectivité des lecteurs...).

D'autres élèves de la classe ont éprouvé plus de difficultés que l'élève P à comprendre les noeuds posés par le roman de Marc Villard. L'élève M par exemple, n'a apparemment pas

relevé qu'un des personnages a disparu dans le chapitre 1 et est partie sur une hypothèse différente (piste de la punition, probablement suite à la bagarre entre les personnages de Georges et de Bruno). Comment son erreur interprétative de départ se rectifie t-elle au fil de la lecture ? Pendant l'étude du premier chapitre, l'élève M écrit « *Je pense que... Sofi vas dir au policier est le policier vas les metre an prison parce que il son manti* » (*sic*). Toujours selon l'élève M, le mystère à résoudre dans cette histoire est de savoir « qui se bat ». Ce souci de justice et cette préoccupation pour le thème de la bagarre semblent témoigner chez cette élève d'un grand investissement affectif dans le récit. Cette posture pourrait appartenir aux postures dites premières, définies par D. Bucheton (2006). À la suite de la lecture des chapitres 2, 3 et 4, l'élève M écrit encore : « *Geogre est bruno ségura son devenu amis* » (*sic*). Il faut attendre le chapitre 5 pour que l'élève accède pleinement à la fausse piste de l'auteur :

“Et l'horrible vérité lui donna le vertige : Bruno Ségura gisait en morceaux dans le sac de plastique et c'est Georges qui l'avait tué.” (ligne 23)

-> Voilà ce que pense Ricky. Et toi, qu'en penses-tu ?

*que le frere de l'Richi avait
tué Bruno ségura*

figure n°11 : élève M, chapitre 5, prise de position

Nous ne sommes pas en mesure dans le cadre de cette étude d'expliquer si cette compréhension est le fruit des échanges en classe entre élèves, d'un aboutissement d'un cheminement intérieur grâce à la production d'écrits successifs ou bien si elle provient de l'évidence de l'hypothèse formulée explicitement à ce moment là du texte. Cependant nous pouvons dire que l'élève M a bien intégré la fausse piste du meurtre de Bruno par Georges, qu'on retrouve dans son dessin (voir figure 12) et dans ses productions écrites : « *Bruno ségura est dans le sac en plastique il et morst* » (*sic*).

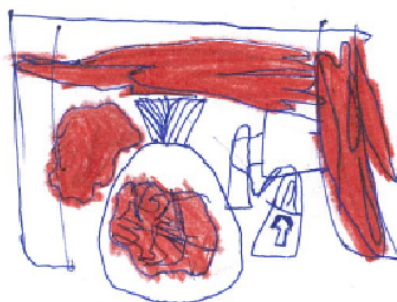


figure n°12 : élève M, chapitre 5, dessin d'un cadenas (grange ?), d'un sac avec d'inquiétants morceaux rouges à l'intérieur...

4. Discussion et conclusion

4.1 Rappel du contexte de l'étude

L'étude menée sur le terrain, dans le cadre de cet écrit scientifique réflexif, aborde la thématique de la lecture littéraire et de la compréhension dans une classe de CE1, en posant la question de comment construire la compréhension d'une oeuvre littéraire complexe chez les élèves. Différents choix pédagogiques ont été retenus pour cette étude. Tout d'abord le support *Les doigts rouges* a été sélectionné pour sa capacité de roman « résistant » à proposer un jeu avec le lecteur. Ensuite, ce roman a été présenté par dévoilement progressif des épisodes pendant lesquels les élèves ont pratiqué une variété d'activités (oral, écrit, dessin...). Les traces produites par les élèves pour répondre à des questions ou pour formuler des hypothèses de compréhension ont ainsi été recueillies et analysées de manière descriptive.

Pour réfléchir à comment construire la compréhension d'une oeuvre littéraire complexe, plusieurs hypothèses ont été avancées : le possible accès des élèves à l'interprétation d'un texte complexe malgré des difficultés ponctuelles de lecture, l'intérêt d'une lecture feuilleton accompagnée de la production d'écrits de travail et enfin, l'implication subjective des lecteurs grâce à des formes pédagogiques variées.

4.2 Discussion des résultats et des hypothèses

Les résultats présentés et analysés dans la partie précédente ont validé en grande partie ces hypothèses. Nous avons vu que tous les élèves de l'étude ont pu accéder à une compréhension globale du roman, malgré une grande hétérogénéité dans les compétences initiales de lecture (notamment pour repérer des éléments explicites du texte ou pour réaliser des inférences). Les élèves les plus en réussite sont ceux qui possèdent une lecture active et réfléchie du texte, qui sont capables de tisser des liens, de réfléchir sur l'oeuvre et de prendre position. Nous constatons également que la lecture du premier chapitre est décisive pour fixer les premiers indices de compréhension. Les élèves n'en ayant effectué qu'une lecture linéaire et passive ont en effet manqué des éléments importants. Nous avons vu que ces élèves construisent alors leur compréhension sur des fragments empruntés çà et là dans le texte (comme pour cet élève F qui pensait que le mystère à résoudre était de savoir pourquoi Ricky embêtait Sophie...), sur des éléments empruntés en dehors du texte (l'illustration de couverture, d'autres romans...) ou sur des ressentis qui les ont marqués (comme le thème de la bagarre et de la sanction, récurrent chez plusieurs élèves du groupe 3). Malgré ces difficultés en début de lecture, les

élèves parviennent à rejoindre les hypothèses des bons lecteurs, au fur et à mesure qu'ils s'engagent dans les différentes activités, que les échanges oraux se produisent dans la classe et que le texte et les ruses de l'auteur se découvrent.

L'intérêt du choix d'une lecture à dévoilement progressif accompagnée d'écrits de travail, de phases d'illustration et de réponse à des questions variées a été démontré par les bons résultats de compréhension et d'interprétation obtenus par les élèves en fin de chapitre 6 (voir partie 3.3 du présent écrit). En effet, tous les élèves de l'étude ont réussi à comprendre le jeu littéraire proposé par l'auteur, par la mise en place progressive d'une fausse hypothèse de compréhension, démentie par le retournement de situation en fin de roman. De plus, la présence des traces écrites à chaque étape de la lecture (découpage par épisodes) est une aide précieuse pour l'enseignant, pour comprendre l'évolution du cheminement de la pensée des élèves et par conséquent pour mieux analyser les processus de lecture à l'oeuvre. Nous pouvons en outre noter l'intérêt des questions qui demandent à l'élève de faire des liens ou de prendre position, car ce sont souvent dans les réponses à ce type de questions que les élèves ont exprimé les hypothèses d'interprétation les plus intéressantes. Nous devons signaler toutefois une part importante d'élèves en retrait de ces activités, soit par une extrême lenteur à démarrer la tâche et à répondre par écrit (que nous analyserons comme une forme de manque de confiance en eux), soit par une posture de contournement de la tâche. Il s'agit dans ce dernier cas des élèves qui répondent par des phrases de type « Je pense que ça va bien se passer », pour ne pas s'impliquer personnellement. Ces réactions sont peut-être dues à un manque d'habitude dans la pratique d'activités intégrant la subjectivité des élèves. En effet, les élèves ne sont pas tous habitués à donner leur avis, à émettre des hypothèses. Certains d'entre eux semblent paralysés par la recherche de la « bonne réponse », d'autres protègent leur identité derrière des postures « scolaires ». Cette analyse de la situation reste néanmoins très subjective et devra être approfondie dans le cadre d'autres études.

4.3 Limites et perspectives

La recherche menée dans le cadre de cet écrit scientifique réflexif a également rencontré certaines limites. Ces limites concernent d'une part les conditions de recueil des données, d'autre part l'analyse des processus de lecture à l'oeuvre chez les élèves.

Le principe de la lecture feuilleton consiste à distribuer le tapuscrit et les activités du nouvel épisode, au fur et à mesure de la séquence. Pour chaque épisode, les élèves réalisent

un certain nombre d'activités et de productions (écrites, graphiques...). Une des difficultés rencontrée concerne la collecte des ces supports et de ces nombreuses traces produites par les élèves. Les élèves de CE1 sont en effet encore de jeunes élèves, avec parfois des difficultés d'organisation matérielle. Dans le cadre de l'étude réalisée, les élèves conservaient les traces qu'ils produisaient (sous forme de feuilles A4 volantes) dans des pochettes, afin de poursuivre le travail à un autre moment de la journée ou de la semaine. Quelquefois, les élèves n'étaient plus en mesure de retrouver leur texte ou leur fiche d'activité : certaines données ont ainsi été perdues par des problèmes très pragmatiques de rangement et n'ont pas pu être analysées.

Par ailleurs, la récolte de productions écrites est précieuse pour garder une trace du cheminement de pensée de l'élève. Cependant certains élèves de CE1 écrivent encore très peu, souvent parce qu'écrire leur coûte un grand effort tant sur le plan moteur (crispations) que sur le plan de la surcharge cognitive. Parfois les élèves ne répondent aux questions posées que par bribes de phrase ou par quelques mots. S'ensuit une difficulté pour l'enseignant pour analyser ce que l'élève a voulu dire. Ainsi dans le cadre des perspectives pour améliorer cette étude, des entretiens individuels avec les élèves pourraient être programmés. Cela permettrait de leur faire expliciter les pistes d'interprétation et de s'intéresser au processus plutôt qu'au produit (« Comment avez-vous compris ? »).

Concernant les modalités pédagogiques, je souhaiterais améliorer le dispositif proposé dans le cadre de la mise en oeuvre d'une nouvelle séquence de lecture littéraire. Je pense qu'il serait judicieux de construire une lecture feuilleton sur un temps plus court, pour que les impressions de lecture soient encore « fraîches » dans la mémoire des élèves avant d'aborder la suite du texte. Je ne l'ai pas réalisé au cours de cette étude, mais je souhaiterais également donner les questions à lire aux élèves *avant* de faire la lecture silencieuse du texte, pour qu'ils puissent effectuer une lecture « active » du texte. J'ai en effet remarqué une réticence chez les élèves à relire plusieurs fois le même texte pour y chercher des informations. Certains élèves se contentent en effet de leur première lecture et répondent ensuite aux questions en ne s'appuyant que sur leur mémoire. Enfin, prévoir un temps d'échange oral avec toute la classe dès la fin de la lecture magistrale de l'épisode par l'enseignant pourrait permettre d'accueillir les réactions spontanées des élèves et de lever certains contresens.

4.4 Conclusion

Ce travail de recherche et de rédaction d'un écrit scientifique réflexif mené tout au long de l'année m'a permis d'enrichir ma pratique enseignante, grâce aux lectures théoriques réalisées sur le sujet et grâce à l'étude menée sur le terrain de stage. Ce travail m'a appris à concevoir des séquences et des séances en cohérence avec les apports de la recherche, à porter un regard sur les productions des élèves de ma classe pour mieux les comprendre et enfin à rédiger un écrit scientifique pour communiquer mon travail et mes réflexions. Tester des démarches dans la classe s'est révélé très stimulant pour faire progresser ma pratique professionnelle.

Par ailleurs, sans prétendre expliquer l'ensemble des mécanismes en jeu dans la lecture et dans la compréhension des textes, ce travail m'a fait réfléchir à quelques enjeux et modalités pédagogiques de l'enseignement d'une lecture littéraire à l'école, lecture susceptible de favoriser des changements de posture et le développement de nouvelles compétences chez les élèves.

5. Bibliographie

- Bernardin, J. (2011). L'entrée dans le monde de l'écrit, *Le français aujourd'hui*, 174, 27-36.
- Bianco, M. (2016). Lire pour comprendre et apprendre : quoi de neuf ? Rapport pour la préparation de la conférence de consensus pour la lecture. Repéré à www.cnesco.fr/fr/lecture/.
- Bourque, G. (1989). La déportation du littéraire, *Québec français*, 74, 66-68.
- Bucheton, D. (2006). Les postures d'écriture et de lecture : la diversité des modes de penser-parler-apprendre, *Langages & pratiques*, 37, 29-39.
- CNESCO (2016). Conférence de consensus lire, comprendre, apprendre. Comment soutenir le développement de compétences en lecture ? Recommandations du jury. Repéré à www.cnesco.fr/fr/lecture/.
- De Koninck, G. (1998). Le texte courant et le texte littéraire. Y a t-il une différence ? Ou si Pagnol devenait explorateur... *Québec français*, 111, 57-65.
- Dion, J., Serpereau, M. (2009). *Faire réussir les élèves en français, De l'école au collège, Des pratiques en grammaire, conjugaison, orthographe, production d'écrits*. Paris : Delagrave Éditions.
- Dufays, J.-L. (1996). Une question de dosage, *Français 2000*, 149-150, 35-42.
- Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Montréal - Paris : Gaëtan Morin éditeur.
- Kasza, K. (1999). *Un loup trop gourmand*. Paris : Flammarion.
- Langer, J. A. (1985). Levels of questioning : An alternative view, *Reading Research Quarterly*, 20, 586-603.
- Langer, J. A. (1995). *Envisioning literature. Literary understanding and literature instruction*. Newark, Del. : International Reading Association.
- Marcoin, F. (2004). La question du littéraire. In ONL, *Nouveaux regards sur la lecture*. Paris : Hachette - CNDP.
- Martinez, M. G., Roser, N. L. (1995). The books make a difference in story talk. In N. L. Roser & M. G. Martinez (Eds), *Book talk and beyond : Children and teachers respond to literature* (32-41). Newark, Del. : International Reading Association.
- Oriol-Boyer, C. (2002). Les enjeux de l'apprentissage et de la formation dans le domaine de l'écriture créative. In V. Vanier (Ed.), *Aventures d'écritures. Pratiques d'ateliers : un nouveau rapport à l'écriture*. Paris : ADAPT Éditions.
- Tauveron, C. (dir.), Campoli, C., Claustre, D., Dormoy, D., Gippet, F., Gromer, B., Guichard, J.-P., Karnauch, A., Marcoin, D., Sève, P. (2002). *Lire la littérature à l'école, Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM*. Paris : Hatier.
- Turmel-John, P. (1996). Le texte littéraire en classe seconde ou étrangère, *Québec français*, 100, 51-54.
- Vibert, A. (2013). Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? Ministère de l'éducation nationale (DGESCO-IGEN), *Eduscol*. Repéré à <http://eduscol.education.fr>.
- Villard, M. (2007). *Les doigts rouges*. Paris : Syros jeunesse.

Annexes

annexe 1 : Plan de la séquence "Les doigts rouges"	1
annexe 2 : Tableau détaillée d'une séance type intermédiaire	2
annexe 3 : Illustration de la couverture du roman <i>Les doigts rouges</i> de Marc Villard	3
annexe 4 : Tapuscrit du premier chapitre <i>Les doigts rouges</i> de Marc Villard	4
annexe 5 : Liste détaillée des activités et questions proposées aux élèves	5-6
annexe 6 : Tableaux des réponses des élèves aux questions, au fil des chapitres	7
annexe 7 : Illustrations réalisées par les élèves au chapitre 5	8-10

annexe 1 : Plan de la séquence "Les doigts rouges"

Français	Lecture	Cycle 2, CE1
----------	---------	--------------

Les doigts rouges

Objectif de la séquence :	Compétences du Socle Commun :
- travailler la compréhension et l'interprétation d'une oeuvre littéraire résistante	<ul style="list-style-type: none"> ● 1. <u>La maîtrise de la langue française</u> : <ul style="list-style-type: none"> - lire silencieusement un texte en déchiffrant les mots inconnus et manifester sa compréhension dans un résumé, une reformulation, des réponses à des questions. - lire ou écouter lire des oeuvres intégrales, notamment de littérature de jeunesse et rendre compte de sa lecture - identifier les personnages, les événements et les circonstances temporelles et spatiales d'un récit qu'on a lu. - comparer un texte nouvellement entendu ou lu avec un ou des textes connus (thèmes, personnages, événements, fins). ● 6. <u>Les compétences sociales et civiques</u> : <ul style="list-style-type: none"> - participer en classe à un échange verbal en respectant les règles de la communication
Compétences mobilisées et travaillées :	
<ul style="list-style-type: none"> - repérer des informations explicites précises dans un texte - expliquer : faire des inférences et tisser des liens - interpréter : donner son avis et le justifier en s'appuyant sur un retour au texte - anticiper la suite du texte, émettre des hypothèses - confronter sa lecture singulière à celle des autres élèves, notamment en participant à des échanges oraux 	

Support : roman policier Les doigts rouges, de Marc Villard (éditions Syros, collection Mini Syros Polar)
 ➔ Il s'agit d'un texte résistant, parsemé de faux indices qui entravent la compréhension du lecteur.

Description générale de la séquence :

Après une courte séance d'introduction à partir de la couverture du roman, les élèves travaillent sur le principe d'une lecture à dévoilement progressif. Chaque séance ils découvrent ainsi un nouvel épisode de l'histoire. J'ai organisé le découpage des épisodes selon le découpage des chapitres du roman (qui correspondent à des révélations successives d'indices), sauf pour le chapitre 5 que j'ai tronqué avant le dénouement final (-> "*Il y a une surprise pour toi si tu descends...*"). Le dernier épisode rassemble les derniers chapitres du roman.

Pour chaque épisode, les élèves émettent des hypothèses sur la suite du roman, hypothèses qui seront confirmées ou infirmées par la lecture.

	durée	objectif spécifique et déroulement	matériel
Séance 1-a "La couverture : horizon d'attente"	20'	<ul style="list-style-type: none"> ▶ créer un horizon d'attente à partir des éléments de la couverture - découverte de la première de couverture du roman (titre, illustration) - description de l'illustration (écrit de travail, puis échange oral) - hypothèses sur la signification du titre "les doigts rouges", en lien avec l'illustration - émission d'hypothèses de lecture et création d'un horizon d'attente pour les élèves 	<ul style="list-style-type: none"> - agrandissement première de couverture du roman - cahier d'essai
Séance 1-b "chapitre 1 : les personnages et le mystère à résoudre"	50'	<ul style="list-style-type: none"> ▶ lire et comprendre l'épisode - retour sur la séance précédente - lecture du texte du nouvel épisode (silencieuse élèves, puis orale enseignante) - travail écrit de questionnement du texte - échanges oraux, confrontation des points de vue - lecture orale des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> - tapuscrit de l'épisode - fiche d'activités (questionnement du texte)
Séance 2 "chapitre 2 : la grange"	50'	idem	idem
Séance 3 "chapitre 3 : la serrure"	50'	idem	idem
Séance 4 "chapitre 4 : la tronçonneuse"	50'	idem	idem
Séance 5 "chapitre 5 tronqué : le grand sac noir"	50' + 15'	<ul style="list-style-type: none"> idem séance précédente - puis production d'un court écrit : "J'invente et j'écris la suite de l'histoire". - lecture en classe entière de quelques productions, émission d'hypothèses pour la suite de l'histoire 	<ul style="list-style-type: none"> - tapuscrit chapitre 5 tronqué - fiche d'activités (questionnement du texte) - cahier d'essai
Séance 6 "chapitres 5-6-7 : la surprise"	50'	idem séances 1b, 2, 3 et 4	idem séances 1b, 2, 3 et 4

annexe 2 : Tableau détaillée d'une séance type intermédiaire

Séance type intermédiaire : lecture d'un épisode (environ 50 min)

objectifs :

- lire et comprendre l'épisode
- réaliser des inférences
- émettre des hypothèses de lecture pour la suite du roman

Durée	Organisation	Activité des élèves et rôle de l'enseignant	Matériel
<i>Amorce : Les élèves ont relu le texte de l'épisode précédent à la maison.</i>			
phase 1 3 min.	oral, groupe classe	Retour sur la séance précédente : - Les élèves s'expriment sur ce qui a été lu et compris dans l'épisode précédent (principaux événements, indices découverts). Ils rappellent leurs diverses hypothèses de compréhension et de lecture, ainsi que leurs attentes pour la suite du récit. - L'enseignante interroge les élèves de manière neutre (sans influencer une piste d'interprétation par rapport à une autre), fait expliciter les propos et relance les élèves par des questions.	
phase 2 7 min.	lecture individuelle élèves puis orale par l'enseignante	Lecture du nouvel épisode : - Le texte du nouvel épisode est distribué à chaque élève. Les élèves en prennent connaissance et le lisent silencieusement. - Ils écoutent ensuite la lecture orale réalisée par l'enseignante.	- tapuscrit du nouvel épisode
phase 3 20 min.	travail écrit individuel	Travail écrit de questionnement du texte : - Les élèves répondent à des questions (questions littérales précises, questions inférentielles, prise de position personnelle), réalisent une illustration d'un passage de l'épisode et émettent des hypothèses pour la suite du récit. Ils s'aident de la relecture silencieuse du texte. - L'enseignante circule parmi les élèves (mise au travail de certains élèves, aide et étayage pour d'autres).	- fiche d'activités (questionnement du texte) - tapuscrit
phase 4 10-15 min.	oral, groupe classe	Échanges oraux, confrontation des points de vue : - Les élèves s'expriment sur ce qu'ils ont découvert et compris dans ce nouvel épisode. Ils échangent leurs points de vue et valident (ou non) leurs hypothèses. - L'enseignante interroge les élèves, fait expliciter les propos et relance la discussion par des questions. - Les élèves sont amenés à justifier leurs hypothèses par un retour au texte.	
phase 5 5 min.	lecture orale	Lecture orale des élèves : - Les élèves relisent à l'oral l'épisode travaillé pendant la séance (quelques phrases chacun, à tour de rôle, sur la base du volontariat).	

bilan :

Chaque séance de 50 minutes peut être découpée en deux temps plus courts sur la journée, afin de s'adapter au rythme de travail des élèves de CE1 :

- un premier temps pour le retour sur la séance précédente, la lecture du nouvel épisode et le travail écrit individuel ;
- un second temps pour finir le travail écrit individuel (en fonction du rythme d'avancement des élèves), pour les échanges oraux et la confrontation des points de vue et pour la lecture orale des élèves.

annexe 3 : Illustration de la couverture du roman *Les doigts rouges* de Marc Villard



1 Les nuages se chargèrent de pluie et le vent se
leva. Sur la plage de Saint-Clair, à la sortie du
Lavandou, les derniers vacanciers de septembre
plièrent leurs parasols inutiles et leurs serviettes de
5 bain. Les jouets des enfants regagnèrent les
coffres des voitures familiales.

Ricky Miller, huit ans, frissonnait sous son tee-shirt Snoopy
mais il aurait pu supporter la pire des bourrasques. Car il
10 attendait Georges, son frère, qui regagnait la plage en battant
l'eau des mains et des pieds avec une belle énergie.

Pour Georges, Ricky se serait fait couper en morceaux, il
aurait traversé des forêts, escaladé des montagnes. Il
admirait sans retenue son frère qui le méritait bien, faut-il le
15 préciser ?

Georges le rejoignit sur le sable, tout dégoulinant d'eau.

- Passe-moi la serviette, Ricky, et range les affaires, nous
retrons à la maison.

- C'est déjà fini les vacances ?

20 - Encore cinq jours et on remonte sur Paris. Sophie et toi,
vous recommencez l'école dans une semaine.

Sophie, la soeur de Georges et Ricky, ne descendait à la
plage que le matin car elle se réservait l'après-midi pour
travailler. À seize ans, elle se préparait déjà à passer le bac.

25 Monsieur et madame Miller laissaient leurs enfants seuls à
la villa "Les Cyprès" pour la première fois en septembre.
Cette année Georges avait dix-huit ans, était majeur et
pouvait prendre cette responsabilité. Ce qui réjouissait Ricky.

Ils traversèrent la route alors que les premières gouttes
30 tachaient le goudron. Puis, en trottinant, les deux garçons
rejoignirent la villa familiale.

Dans la salle à manger, Sophie était en grande
conversation avec un gendarme bien connu au Lavandou
35 sous le sobriquet de Pluto. Sophie s'empressa d'expliquer
aux nouveaux venus la présence du gendarme :

- Bruno Ségura a disparu !

Les deux garçons restèrent sans réaction, encore
essoufflés par leur course. Aussi le gendarme décida de
40 poursuivre la conversation :

- Eh oui, envolé Bruno ! Comme vous le fréquentiez, j'ai
pensé que vous pourriez m'apprendre quelque chose.

- On le connaissait pas tellement... commença Georges.

45 - Assez quand même pour que tu te bagarres avec lui,
n'est-ce pas ? répliqua habilement le policier.

Georges devint tout rouge.

- Pourquoi vous êtes-vous battus ? demanda Pluto à
Georges.

- Il embêtait Sophie. Je n'aime pas parler de ça.

50 Le gendarme soupira et, en se levant, leur recommanda
poliment de le prévenir s'ils avaient connaissance de quoi que
ce soit concernant Bruno. Puis il s'éloigna dans sa petite
53 voiture bleue.

annexe 5 : Liste détaillée des activités et questions proposées aux élèves

Chapitre 1	
J'imagine	<ul style="list-style-type: none"> • Je choisis un des personnages de cette histoire, j'écris son prénom et je le dessine comme je l'imagine (sa taille, ses cheveux, son visage, ses vêtements...)
Je cherche des informations	<ul style="list-style-type: none"> • À quel moment de l'année se déroule cette histoire ? • Où se passe cette histoire ? • Quels sont les prénoms des trois enfants de monsieur et madame Miller ?
J'explique et je donne mon avis	<p>« Dans la salle à manger, Sophie était en grande conversation avec un gendarme »</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi le gendarme vient-il voir Sophie ? • Le livre <i>Les doigts rouges</i> est une histoire policière. À ton avis, quel est le mystère à résoudre dans cette histoire ? <p>« On le connaissait pas tellement... commença Georges. - Assez quand même pour que tu te bagarres avec lui, n'est-ce-pas ? répliqua habilement le policier. »</p> <ul style="list-style-type: none"> • T'es-tu déjà bagarré avec quelqu'un ? Explique pourquoi.
Que va t-il se passer ensuite ?	<ul style="list-style-type: none"> • Je pense que...
retour sur chapitre 1 en début de séance 2	
Je cherche des informations	<ul style="list-style-type: none"> • Quels âges ont les trois enfants de M. et Mme Miller ? • Qui a disparu ? • Que s'est-il passé entre Georges et Bruno Ségura ?
Chapitre 2	
J'imagine	<ul style="list-style-type: none"> • Dessine Georges lorsqu'il sort de la grange.
Je cherche des informations	<ul style="list-style-type: none"> • Où se trouve Ricky à onze heures du soir ?
J'explique et je donne mon avis	<ul style="list-style-type: none"> • Que voit-il par la fenêtre ?
Que va t-il se passer ensuite ?	<ul style="list-style-type: none"> • Je pense que...
Chapitre 3	
J'imagine	<ul style="list-style-type: none"> • Dessine : « Ricky n'osait plus avancer, effrayé par avance à l'idée de ce qu'il pourrait trouver derrière la porte. »
Je cherche des informations	<ul style="list-style-type: none"> • Où vont Georges et Sophie ? • Que fait Ricky pendant ce temps ?
J'explique et je donne mon avis	<ul style="list-style-type: none"> • À ton avis, pourquoi Ricky est-il inquiet ?
Que va t-il se passer ensuite ?	<ul style="list-style-type: none"> • Je pense que...
Chapitre 4	
J'imagine	<ul style="list-style-type: none"> • Je choisis une phrase du chapitre et je la recopie. Puis je la dessine :
Je cherche des informations	<ul style="list-style-type: none"> • Quel est le bruit qu'entend Ricky lorsqu'il se réveille de sa sieste ? • Que fait Georges dans la grange ?
J'explique et je donne mon avis	<p>« - Pourquoi la grange est-elle fermée à clé ? Georges parut fort embêté pour répondre mais Sophie vola à son secours : - C'est pour faire parler les curieux ! »</p> <ul style="list-style-type: none"> • À ton avis, pourquoi la grange est-elle fermée à clé ? • À ton avis, pourquoi Georges est-il embêté pour répondre ?
Que va t-il se passer ensuite ?	<ul style="list-style-type: none"> • Je pense que...
Chapitre 5 tronqué	
J'imagine	<ul style="list-style-type: none"> • Dessine : « Ce que vit Ricky le terrifia : Georges et Sophie, arc-boutés à chaque extrémité d'un grand sac en plastique noir, tiraient ce lourd fardeau aux formes indistinctes en direction de la cuisine. »
Je cherche des informations	<ul style="list-style-type: none"> • Que se passe-t-il à minuit ? • À la fin de ce chapitre, à qui Ricky veut-il téléphoner ?

J'explique et je donne mon avis	<p>« Alors Ricky passa en revue tous les événements des deux derniers jours. »</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que s'est-il passé pendant les deux derniers jours ? « Et l'horrible vérité lui donna le vertige : Bruno Ségura gisait en morceaux dans le sac de plastique et c'est Georges qui l'avait tué. » • Voilà ce que pense Ricky. Et toi, qu'en penses-tu ?
Que va t-il se passer ensuite ?	<p>« Il y a une surprise pour toi si tu descends... »</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je pense que Sophie va... Ricky va... Bruno Ségura sera...
Fin du chapitre 5 et chapitres 6 et 7	
J'imagine	<ul style="list-style-type: none"> • Dessine : « Un beau gâteau trônait sur la table de la salle à manger. Neuf bougies étaient plantées dans la délicieuse pâtisserie et, contre une chaise, le grand sac en plastique reposait. » • Dessine : « Et d'un coup de canif, il déchira l'enveloppe qui s'affaissa en boule par terre. Un vélo d'occasion remis entièrement à neuf brillait de tous ses feux sous les yeux ébahis de Ricky. - C'est Georges qui l'a entièrement repeint en rouge, précisa Sophie. »
Je cherche des informations	<ul style="list-style-type: none"> • Que se passe-t-il le 7 septembre ?
J'explique et je donne mon avis	<p>« Il y a peut-être un cadeau dedans, suggéra Sophie. Mais l'enfant faisait non avec la tête, muet et statufié au pied de l'escalier. »</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi Ricky a-t-il peur d'ouvrir le sac en plastique noir ? « Il en aurait pleuré Ricky. Pas tellement pour ce cadeau mais de savoir que son frère et sa soeur étaient bien toujours les mêmes : des copains formidables, les meilleurs qu'il aurait jamais » • À ton avis, qu'a ressenti Ricky lorsqu'il a ouvert son cadeau ? Pourquoi ?
Fin de la lecture du roman	
Retour subjectif sur le roman	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'as-tu ressenti à la fin de l'histoire ? • As-tu été surpris(e) par le cadeau de Ricky ?
	<ul style="list-style-type: none"> • As-tu aimé ce livre policier ? énormément - oui - beaucoup - un petit peu - je ne sais pas - pas tellement - non - pas du tout • Explique pourquoi :
	<ul style="list-style-type: none"> • À quoi ce livre te fait-il penser ? (un autre livre, un film... / quelque chose de ta vie...)

annexe 6 : Tableaux des réponses des élèves aux questions, au fil des chapitres

➔ **Activité de type 1 : "Je cherche des informations" (repérage d'éléments précis dans le texte)**

Nombre d'élèves (sur nombre total de réponses) ayant repéré précisément :		Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Total étude
retour sur chap. 1	- quels âges ont les 3 enfants de M. et Mme Miller :	7/9 = 78 %	3/7 = 43 %	6/8 = 75 %	16/24 = 67 %
	- qui a disparu :	8/9 = 89 %	6/7 = 86 %	5/8 = 63 %	19/24 = 79 %
	- ce qu'il s'est passé entre Georges et Bruno Ségura :	7/9 = 78 %	6/7 = 86 %	7/8 = 88 %	20/24 = 83 %
chap. 2	- où se trouve Ricky à onze heures du soir :	9/9 = 100 %	5/7 = 71 %	7/7 = 100 %	21/23 = 91 %
chap. 3	- où vont Georges et Sophie :	9/9 = 100 %	4/5 = 80 %	6/8 = 75 %	19/22 = 86 %
	- ce que fait Ricky pendant ce temps :	7/9 = 78 %	2/5 = 40 %	3/8 = 38 %	12/22 = 55 %
chap. 4	- quel est le bruit qu'entend Ricky lorsqu'il se réveille de sa sieste :	7/9 = 78 %	4/7 = 57 %	6/8 = 75 %	17/24 = 71 %
	- ce que fait Georges dans la grange :	7/9 = 78 %	3/7 = 43 %	6/8 = 75 %	16/24 = 67 %
chap. 5 tronqué	- ce qu'il se passe à minuit :	7/9 = 78 %	2/7 = 29 %	5/7 = 71 %	14/23 = 61 %
	- à qui Ricky veut téléphoner à la fin du chapitre :	8/9 = 89 %	3/7 = 43 %	5/7 = 71 %	16/23 = 70 %
fin du roman	- ce qu'il se passe le 7 septembre :	7/9 = 78 %	6/7 = 86 %	7/7 = 100 %	20/23 = 87 %
moyenne sur l'ensemble des chapitres :		84 %	60 %	75 %	74 %

➔ **Activité de type 2 : "J'explique et je donne mon avis" (questions nécessitant de réaliser des inférences)**

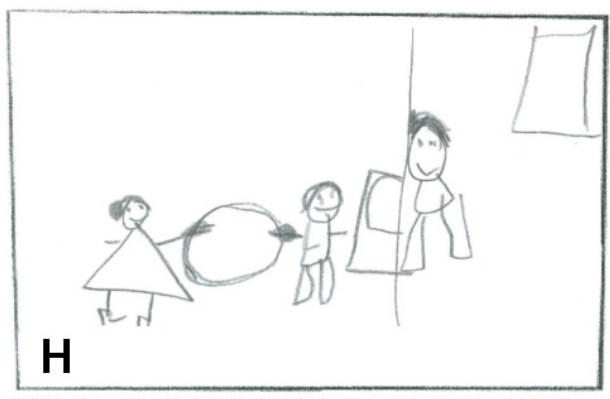
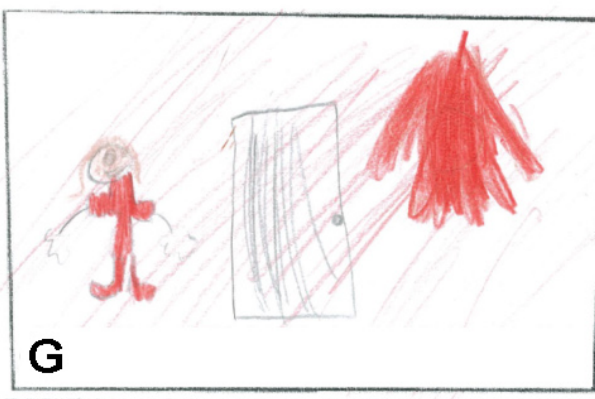
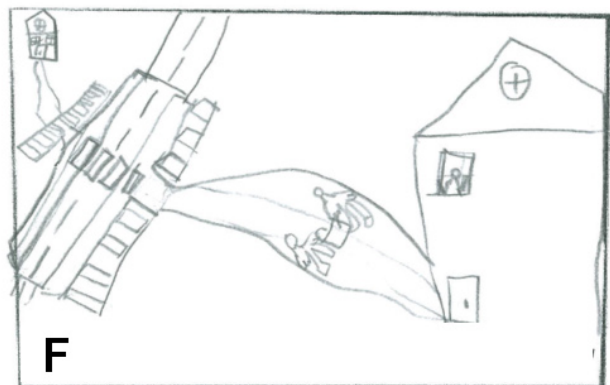
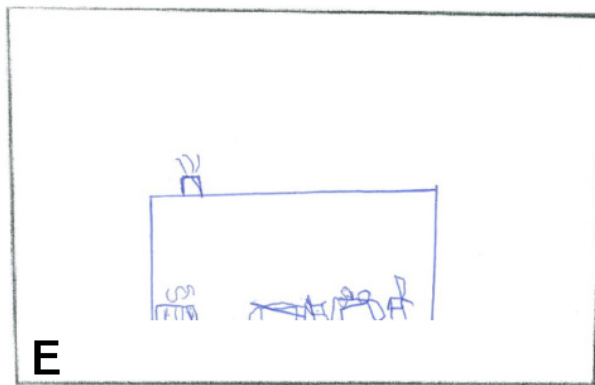
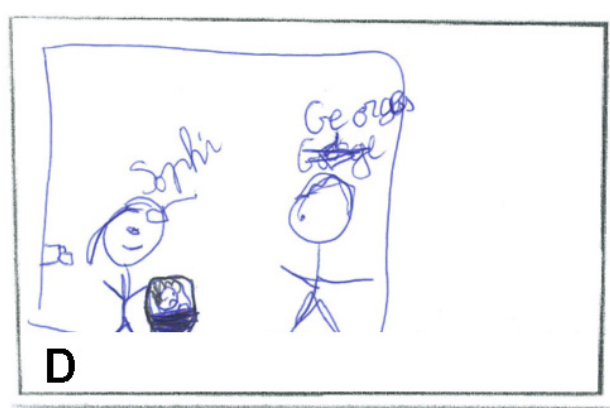
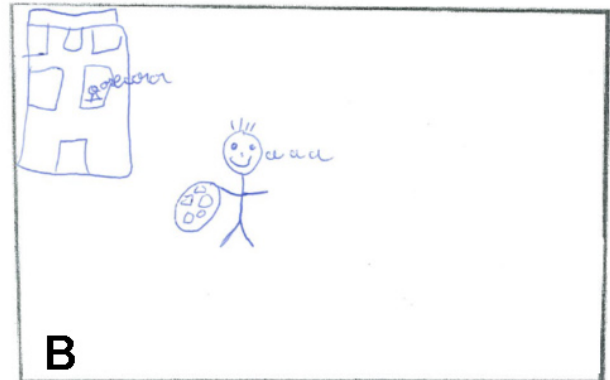
Nombre d'élèves (sur nombre total de réponses) ayant compris et ayant expliqué :		Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Total étude
chap. 2	- ce que voit Ricky par la fenêtre :	9/9 = 100 %	2/7 = 29 %	4/7 = 57 %	15/23 = 65 %
chap. 3	- pourquoi Ricky est inquiet :	5/9 = 56 %	2/5 = 40 %	5/8 = 63 %	12/22 = 55 %
chap. 4	- pourquoi la grange est fermée à clé :	5/9 = 56 %	2/5 = 40 %	4/8 = 50 %	11/24 = 46 %
	- pourquoi Georges est embêté pour répondre à Ricky :	6/9 = 67 %	4/7 = 57 %	3/8 = 38 %	13/24 = 54 %
chap. 5 tronqué	- les différents événements qui se sont déroulés pendant les deux derniers jours :	4/9 = 44 %	3/7 = 43 %	2/7 = 29 %	9/23 = 39 %
	- leur point de vue sur le meurtre de Bruno Ségura par Georges	7/9 = 78 %	4/7 = 57 %	4/7 = 57 %	15/23 = 65 %
fin du roman	- pourquoi Ricky a peur d'ouvrir le sac en plastique noir :	8/9 = 89 %	7/7 = 100 %	7/7 = 100 %	22/23 = 96 %
	- ce qu'a pu ressentir Ricky lorsqu'il a ouvert son cadeau :	7/9 = 78 %	6/7 = 86 %	2/7 = 29 %	15/23 = 65 %
moyenne sur l'ensemble des chapitres :		71 %	56 %	53 %	61 %

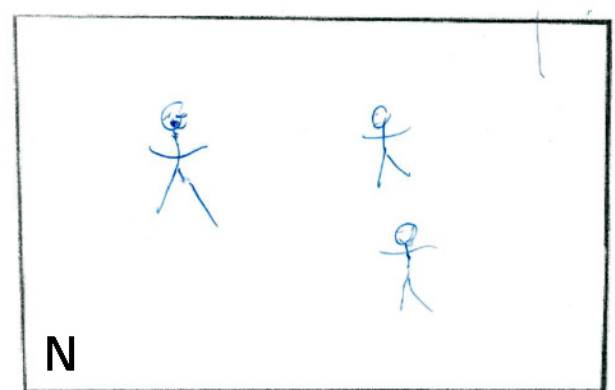
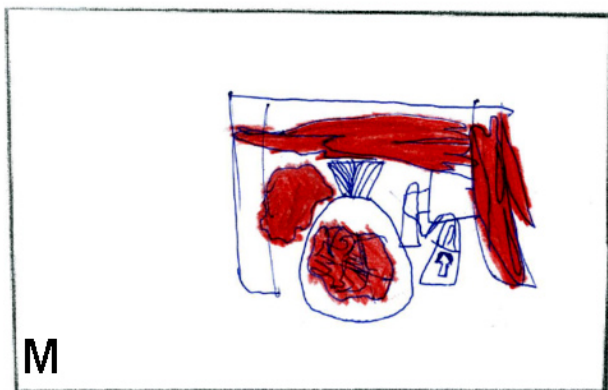
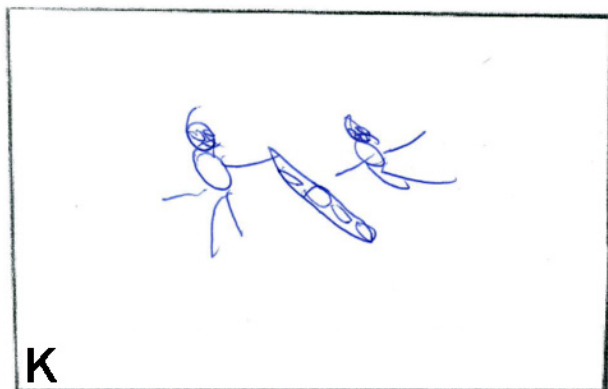
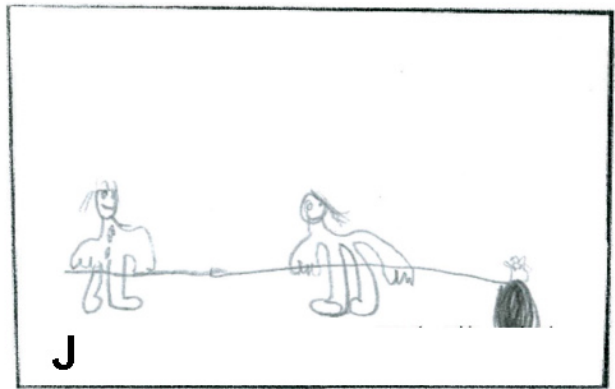
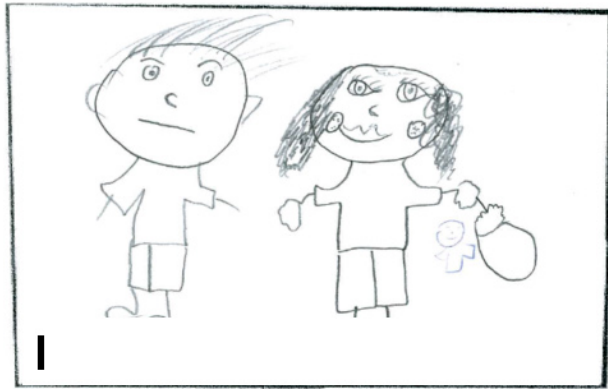
Note : les élèves absents ne sont pas comptabilisés dans le nombre d'élèves de chaque groupe, mais les élèves présents n'ayant pas répondu à une question en particulier sont comptés dans ce total.

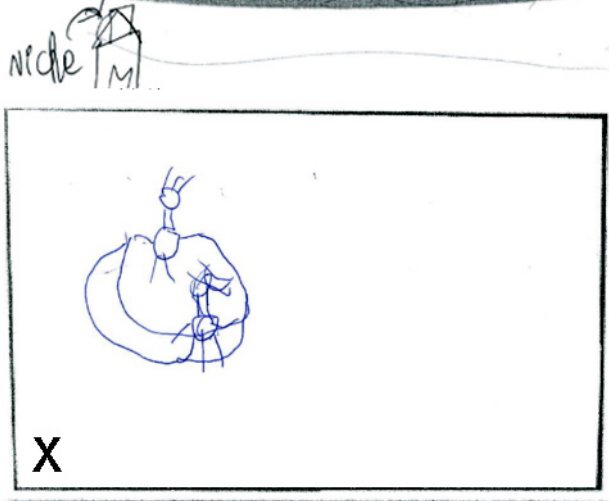
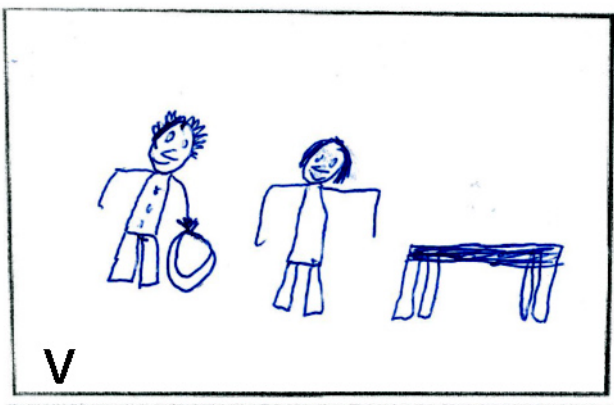
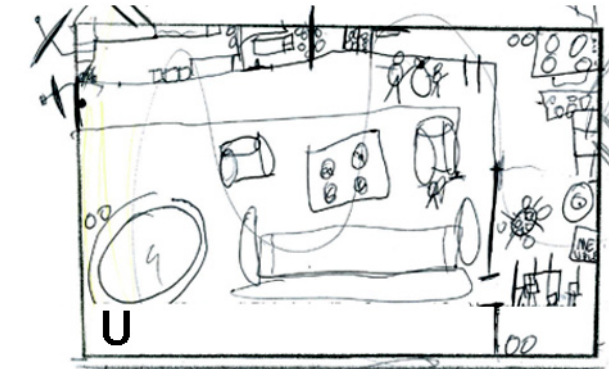
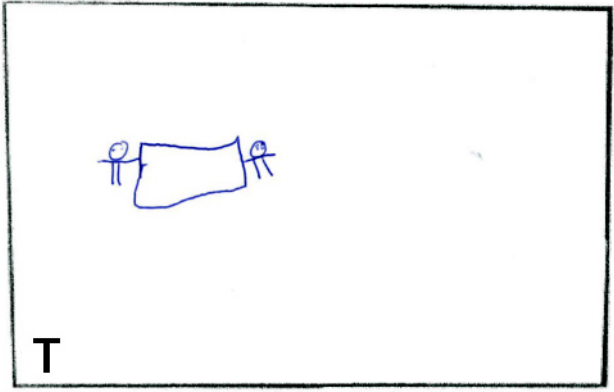
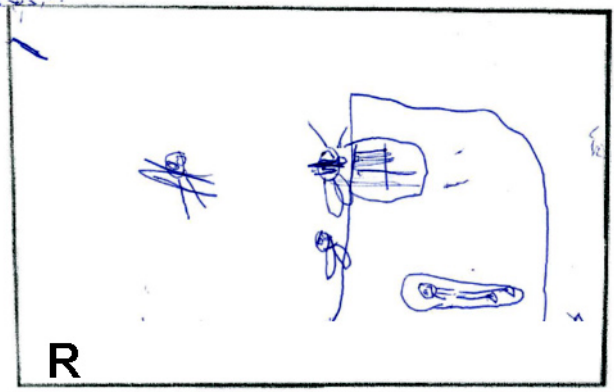
annexe 7 : Illustrations réalisées par les élèves au chapitre 5

Consigne donnée aux élèves :

Dessine "Ce que vit Ricky le terrifia : Georges et Sophie, arc-boutés à chaque extrémité d'un grand sac en plastique noir, tiraient ce lourd fardeau aux formes indistinctes en direction de la cuisine."







nide M.

Année universitaire 2015-2016

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation*
Mention Premier degré**

Titre de l'écrit scientifique réflexif :

**Lire et comprendre les textes littéraires en CE1 :
étude du roman *Les doigts rouges* de Marc Villard**

Auteur : Anne Dubois

Résumé :

Ce travail aborde la question de la lecture et de la compréhension des oeuvres littéraires à l'école, plus particulièrement en cycle 2. La lecture littéraire, par la richesse et la complexité des textes qu'elle propose, permet aux lecteurs de développer de nombreuses compétences de compréhension et d'interprétation.

L'étude du roman policier *Les doigts rouges* de Marc Villard, réalisée dans une classe de CE1 interroge cette construction de la compréhension d'une oeuvre littéraire complexe, à travers notamment la mise en place d'une lecture à dévoilement progressif associée à des pratiques d'écriture. Les traces produites par les élèves pour répondre à des questions ou pour formuler des hypothèses ont ainsi été recueillies et analysées.

L'étude met en évidence l'importance de la subjectivité de chaque lecteur et l'importance de pratiques pédagogiques variées : écrits, dessins, prises de positions, échanges oraux...

Mots Clés :

Enseignement du français - Cycle 2, CE1 - Compréhension en lecture littéraire - Lecture à dévoilement progressif - roman policier

Summary :

This work is about the question of the reading and the understanding of the literary works at school, more particularly in cycle 2. The literary reading, by the interest and the complexity of the texts which she proposes, allows the readers to develop numerous skills of understanding and interpretation.

The study of the police novel Marc Villard's *red fingers*, takes place in a 2nd year of primary school and questions this construction of the understanding of a literary complex work, through in particular the implementation of a reading with progressive unveiling associated with practices of writing. Writings produced by the pupils to answer questions or to formulate hypotheses were so taken in and analyzed.

The study highlights the importance of the subjectivity of every reader and the importance of varied educational practices: writings, drawings, stands, oral exchanges...

Key words :

Teaching French - Cycle 2, 2nd year of primary school - Understanding in literary reading - Reading with progressive unveiling - detective novel