L'enseignement de la compréhension et de l'interprétation des textes narratifs

Séverine Vince

▶ **To cite this version:**

Séverine Vince. L'enseignement de la compréhension et de l'interprétation des textes narratifs. Education. 2019. dumas-02418217

HAL Id: dumas-02418217

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02418217

Submitted on 18 Dec 2019

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.

Université de Nantes
École Supérieure du Professorat et de l'Éducation
de l'Académie de Nantes
Site de Nantes
Année universitaire 2018-2019

L'enseignement de la compréhension et de l'interprétation des textes narratifs.

Vince Séverine

Sous la direction de Sébastien Mouton

Diplôme Universitaire de l'Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education
Mention Enseignement Premier Degré

1. INTRODUCTION GENERALE DE L'ECRIT 3
1.1. LE CONTEXTE CLASSE ET ECOLE 3
1.2. CONSTATS DE DEBUT D'ANNEE 3
1.3. GENESE DU QUESTIONNEMENT 4
2. DEFINITION DU CADRE THEORIQUE DE RECHERCHE 6
2.1. LA COMPREHENSION ET L'INTERPRETATION DANS LES DOCUMENTS OFFICIELS 6
2.2. DEFINITION DE LA COMPREHENSION ET DE L'INTERPRETATION EN LECTURE 7
2.2.1. Le décodage 7
2.2.2. Les connaissances lexicales du lecteur 8
2.2.3. Les compétences narratives du lecteur 9
2.2.4. Les compétences inférentielles du lecteur 10
2.2.5. Liens entre compréhension et interprétation 11
2.3. LE PARCOURS PROBLEMA OU COMMENT REGULER LA COMPREHENSION-INTERPRETATION 12
3. MISE EN PLACE D'UN PARCOURS EXPERIMENTAL 15
3.1. CHOIX ET ANALYSE DE L'ALBUM 15
3.2. TRANSPOSITION DIDACTIQUE A PARTIR DE L'ANALYSE 16
3.3. ACTIVITES PROPOSEES POUR ENSEIGNER LA COMPREHENSION AUTREMENT 17
3.4. LES RESULTATS ET CONSTATS OBSERVES 18
3.5. LES PROLONGEMENTS ENVISAGEABLES 22
4. CONCLUSION ET PERSPECTIVES 23
5. BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE 25
6. ANNEXES 26
6.1. PROGRAMMATION ANNULE EN LECTURE-COMPREHENSION CE1 – CE2 26
6.2. LE MODELE DE COMPREHENSION EN LECTURE 28
6.3. FICHE DE SEQUENCE PERIODE 1 29
6.4. EXEMPLES DE QUESTIONNAIRE PROPOSE EN DEBUT D'ANNEE SCOLAIRE 34
6.5. SEQUENCE « LE MONSTRE POILU » POUR L'ANALYSE DE LA REPRESENTATION MENTALE 35
6.6. ANALYSE LITTERAIRE DE L'ALBUM « LA HAUTE TOUR SOMBRE » 37
6.7. FICHE DE SEQUENCE « LA HAUTE TOUR SOMBRE » 42
6.8. TRAVAUX D'ELEVES SUR L'ALBUM « LA HAUTE TOUR SOMBRE » 55
6.8.1. Ecrits de travail (séance 3) 55
6.8.2. Ecrits de travail (séance 7) 58

1. INTRODUCTION GENERALE DE L'ECRIT

1.1. LE CONTEXTE CLASSE ET ECOLE

La classe dans laquelle j'ai enseigné durant cette année de stage, est une classe de CP-CE1-CE2. Un triple-niveaux composé de 4 CP, 9 CE1 et 6 CE2.

L'école est dans une zone rurale ; elle ne possède que trois classes, une par cycle pour des raisons d'effectifs relativement équilibrés entre chaque classe.

L'autonomie des élèves est avérée, surement une conséquence de ce multi-niveaux dès l'entrée en maternelle. Les compétences acquises et à construire des élèves sont un point de départ qui a toute son importance dans le choix de ma thématique. En effet, les élèves de CE1 et de CE2 ont des compétences de déchiffrage maitrisées. Ce n'est pas envisageable de concevoir un enseignement de la compréhension de la lecture en omettant l'enseignement et le renforcement des compétences de décodage. Une aide individualisée a été mise en place pour un élève afin de renforcer ses compétences de déchiffrage. Cependant il faut noter que cet écrit porte sur l'enseignement de la compréhension et de l'interprétation. Les séances de lecture basées sur le déchiffrage, la fluence de lecture sont réalisées en parallèle de cette séquence.

Tout au long de cette année et durant l'élaboration de cet écrit, un questionnement[1] a émergé.

1.2. CONSTATS DE DEBUT D'ANNEE

Suite à l'annonce de mon affectation, j'ai débuté la construction des différentes séquences d'apprentissages. Pour certains domaines, je pouvais m'appuyer sur des manuels scolaires afin d'analyser et construire les séquences appropriées pour les élèves.

Cependant, mis à part un manuel de lecture[2] pour les élèves de CP, je devais construire en entier les séquences de lecture pour les CE1 et les CE2. En collaboration avec la titulaire de la classe, pour l'année scolaire, différents albums seront proposés aux élèves en fonction d'une problématique littéraire. Les albums ont été choisis par la titulaire mais nous avons une certaine liberté sur la construction de nos objectifs d'apprentissages. Ce qui est appréciable pour cette discipline, c'est la richesse et la variété des œuvres que nous pouvons proposer aux élèves.

L'annexe 1 montre la programmation annuelle qui a été élaborée pour les élèves de CE1 et CE2 ; les albums sont parfois communs. Les albums choisis sont ciblés selon un genre littéraire identifié : albums sur le thème de la rentrée, album en liens avec la littérature japonaises (« Contes du japon »

[1] Les questions posées sont indiquées en italique.

[2] Girard S., Warnet S. (2016). *A l'école des albums*. PARIS : RETZ.

pour les CE1 et « Urashima » pour les CE2), les contes stéréotypés et détournées, l'enquête policière et la bande-dessiné.

Durant la première période, nous avons proposé aux élèves de CE1 et CE2 l'étude de l'album « Rentrée sur l'île Vanille » de Bertron Agnès (1997). L'album a été analysé par la titulaire de la classe, dans un souci d'aide et de travail conjoint (voir Annexe 6.2).

La démarche était simple et me semblait pertinente avant de mener la séquence. La lecture du passage de l'histoire était individuelle, avec des aides spécifiques pour les élèves en difficultés pour décoder les mots. Puis, suite à cette phase de lecture, nous analysions à l'oral et en groupe collectif les éléments narratifs, les mots non compris, les éléments contextuels (tels que le lieu, le moment de l'action, les personnages, …). En complément à cette étude du texte, nous proposions l'illustration de l'album et la rapprochions aux éléments lus dans le texte.

Nous proposions ensuite une fiche de question (voir Annexes 6.3.) sur l'épisode afin de « vérifier » (ou plutôt « contrôler) la compréhension des élèves.

Au fil des séances je me suis aperçue que cette manière de procéder ne correspondait pas aux véritables objectifs de compréhension que je souhaitais atteindre.

1.3. GENESE DU QUESTIONNEMENT

Pourquoi cette pratique ne me faisait pas écho ? En prenant le recul nécessaire (liés aux vacances scolaires), j'ai pu me remémorer des lectures que j'avais réalisées ; il s'agissait principalement des documents d'accompagnements des Programmes Officiels de 2016[3] et des notions étudiées lors mes formations antérieures (notamment en Master MEEF).

Dans ces lectures, j'avais déjà conscience que l'enseignement de la compréhension était une question actuelle et accentuée avec les nouveaux programmes : « la compréhension peut et doit s'enseigner »[4].

Alors *comment avec cette démarche énoncée plus haut, je pouvais enseigner et développer la compréhension chez les élèves ?*

Les questions que je posais aux élèves à l'oral et à l'écrit ne me donnaient pas satisfaction. Je ne savais pas précisément ce que les élèves apprenaient. De plus je trouvais que les questions posées étaient beaucoup trop nombreuses et ne permettaient pas aux élèves de se concentrer sur un point précis. Même si les informations étaient explicitées avant à l'oral, à l'écrit les élèves n'arrivaient pas à retranscrire leurs connaissances.

[3] Site EDUSCOL, http://eduscol.education.fr/cid107470/francais-cycle-lecture-comprehension-ecrit.html
[4] Eduscol. (2016). « Pourquoi enseigner la compréhension de textes », p.1.

Lors de la séance 6 pour l'album « Rentrée sur l'île Vanille », je questionnais les élèves à l'oral sur ce que ce personnage « vivait » dans cet épisode (« *qu'arrive-t-il a Vaïmiti ?* »), qui allait-elle rencontrer et les différentes possibilités pour la suite de l'histoire. Ces questions étaient aussi posées de nouveau, aux élèves, à l'écrit (cf. Annexes 6.4). *Quel est l'intérêt de poser ces questions à l'oral puis à l'écrit ?* C'était bien de vérifier, de contrôler en individuel une certaine compréhension du texte. *Quelles sont les activités des élèves quant à la réflexion autour de ce texte ? Est-ce qu'en leur posant ce type de questions, les élèves ont-ils véritablement pris conscience du travail réalisé sur ce texte ?*
Car l'objectif aussi des programmes de 2016 (et aussi une des nouveautés) est de proposer aux élèves « un enseignement explicite de la compréhension »[5].

Parallèlement à cette prise de conscience du rôle de l'élève sur la lecture, je me devais aussi d'interroger les compétences même de compréhension et d'interprétation.
La notion de compréhension et d'interprétation est très complexe. *Que veut dire comprendre ? Que sous-entend ce terme ? Est-ce que l'on peut réduire et généraliser ce processus à tous les textes narratifs ?* De plus quant à l'interprétation que nous donnons à un texte, *quel est le degré de liberté que nous pouvons accorder aux élèves ? Comment un questionnaire de lecture peut contribuer au développement des compétences de compréhension et d'interprétation chez les élèves ?* Mais auquel cas, *que proposer aux élèves pour les aider à développer ces compétences ?*
Mes questions prennent différentes orientations et je devais, pour pouvoir au moins faire évoluer ma pratique d'enseignement, m'appuyer sur des textes. Ce champ d'étude, déjà et encore largement exploité aujourd'hui, offre de multiples possibilités pour l'enseignant. J'ai alors décidé de m'approprier, ou du moins adapter, un parcours de lecture pour les élèves.

Loin d'avoir une vision utopique de cet enseignement, selon moi l'activité de lecture de manière réfléchie, doit permettre à l'élève de prendre conscience de ces actions sur le texte, des moyens pour comprendre un texte et qu'il ne peut se contenter d'être passif. La lecture demande une implication de l'élève, elle fait appel non seulement à des compétences (qui seront explicitées plus bas) mais aussi et surtout à la « subjectivité du lecteur »[6]. Le lecteur doit être impliqué, « son rôle est de parachever l'œuvre »[7]. Alors ***comment à travers des questionnaires de lectures, nous pouvons donner la possibilité à ces élèves d'être acteur de leur lecture ?***

[5] Eduscol. (2016). « Pourquoi enseigner la compréhension ». p.1.
[6] Tauveron, 1999, p.2.
[7] Tauveron, 1999, p.2.

Suite à ce questionnement, j'ai abouti à une première problématique. Cependant, je me devais d'enrichir mes connaissances sur ce sujet pour pouvoir réellement y répondre.

Par cet écrit, je souhaitais alors rendre compte du cadre théorique dans lequel j'inscrit mon projet d'action. Puis expliciter concrètement l'adaptation que j'ai opéré pour mener certaines activités auprès des élèves et l'analyse que je peux en déduire.

2. DEFINITION DU CADRE THEORIQUE DE RECHERCHE

2.1. LA COMPREHENSION ET L'INTERPRETATION DANS LES DOCUMENTS OFFICIELS

Sur la base des programmes de l'Education Nationale de 2018, il est écrit que « La compréhension est la finalité de toutes les lectures. »[8].

Notre responsabilité est d'amener les élèves du cycle des apprentissages fondamentaux à la compétence automatisée de savoir lire et comprendre un texte. Cette préoccupation s'est largement affirmée depuis quelques années. Comme l'ont analysé Simon, F., Schmehl-Postaï, A. et Huchet, C., les programmes ont de plus en plus introduits les textes littéraires « comme étant support(s) pour enseigner la compréhension-interprétation »[9].

Le terme d'interprétation n'est pas utilisé en tant que finalité d'enseignement, ni même en complément. Cependant, il est employé au sein même de la compétence « savoir contrôler sa compréhension » de la manière suivante : « savoir justifier son interprétation pour sa réponse ».

Les documents d'accompagnement du Français pour le cycle 2 permettent de prendre conscience de la complexité de l'acte de lecture, des compétences à développer. Ces documents explicitent les raisons de l'enseignement de la compréhension, les difficultés liées à cet enseignement et les différentes stratégies de compréhension mises en évidence dans de nombreux travaux en didactique du français.

En me basant uniquement sur les programmes, cela ne me suffisait pas pour appréhender entièrement les termes de compréhension et d'interprétation en littérature. D'ailleurs, cette seule explicitation pourrait me laisser penser que l'interprétation est seconde dans l'acte de lecture, qu'elle ne viendrait qu'après la compréhension d'un texte.

[8] Bulletin officiel n° 30 du 26-7, 2018, p.11.
[9] Simon, Schmehl-Postaï, Huchet, 2015, p.3.

Or, la compréhension et l'interprétation en lecture sont des procédures complexes qui font appels à de multiples compétences transversales. Je devais passer par cette étape pour mieux comprendre ce mécanisme et ainsi mieux adapter mon action pour la classe.

2.2. DEFINITION DE LA COMPREHENSION ET DE L'INTERPRETATION EN LECTURE

L'acte de lecture est complexe et je devais m'appuyer sur un cadre théorique structuré et précis, afin de développer des connaissances quant à ce sujet. Giasson schématise bien les différentes composantes/variables qui interviennent dans la lecture[10]. « Aujourd'hui, on conçoit plutôt que le lecteur crée le sens du texte en se servant à la fois du texte, de ses propres connaissances et de son environnement de lecture »[11]. C'est penser à l'individu, au texte et aux conditions de classe.
Le choix du texte est essentiel pour ce type d'activité (cf. 3.1.) et comme dit dans l'introduction le contexte classe également. C'est sur la variable individu que j'ai souhaité approfondir mes connaissances.

2.2.1. Le décodage

Cet écrit est orienté vers la compréhension-interprétation des textes narratifs et comme je l'ai précisé dans le point 1.1., les compétences de décodage ont été étudiées en amont. Toutefois, le décodage d'un texte est en relation avec la compréhension. La question est de savoir comment se définit cette relation : *est-ce que décoder permet de tout comprendre d'un texte ?*
Car c'est bien par le décodage que nous avons un premier contact avec le texte. Mais décoder un texte ne veut pas forcément dire que nous le comprenons.

En effet, même en tant qu'expert en termes de décodage, notre vitesse de lecture est très rapide, mais insuffisante. Si nous sommes face à article de médecine, de droits ou tout autre champ dont nos connaissances sont insuffisantes, nous voyons bien que le décodage est nécessaire mais non suffisant.
Il en est de même pour les élèves. Les compétences de décodage chez ces élèves étant moins fluides qu'un adulte[12], cette opération demande beaucoup d'attention et d'effort de leur part. C'est pourquoi les élèves en difficultés de décodage doivent recevoir en amont des séances pour automatiser le déchiffrage des mots. Plus les compétences de déchiffrage seront automatisées, plus les élèves pourront améliorer leurs compétences en compréhension. Ce paramètre est à prendre en compte dès

[10] Voir en annexe 6.2 le schéma.
[11] Giasson, 2000, p.1.
[12] Etude de Goigoux, les élèves de CE1 sont capables de lire environ 55 mots par minute. (Goigoux, Cèbe, 2013, p.8.)

le CP : « peu à peu l'automatisation de la lecture […] favorise le développement de processus cognitifs supérieurs impliqués dans la compréhension et l'autonomie en lecture »[13].

En débutant ma séquence j'ai demandé aux élèves comment ils s'y prenaient pour comprendre un texte ; une des réponses qui a été largement donnée est « savoir lire ». Alors je leur ai proposé une phrase avec des non-mots, les élèves ont réussis à la déchiffrer mais aucun sens ne pouvait être explicité. Ils ont pris conscience que cette compétence n'était pas l'unique. Cela vise à rassurer les élèves non-déchiffreurs, qui peuvent aussi accéder à la compréhension. Même quand on sait bien déchiffrer, on peut ne pas comprendre.

Les temps de lecture du texte sont souvent amenés au moment de la découverte du texte, mais l'élève ne peut se concentrer sur ses performances de déchiffrage et de compréhension au même moment. Pour entrainer les élèves à avoir une lecture fluide, plusieurs types de lectures peuvent être proposées, mais avant les étapes de réflexion sur le texte. Ce travail permet aux élèves d'avoir tous connaissance du texte avant de réaliser les tâches demandées[14].

Si le texte est lu par l'élève, oui, les compétences de décodage sont nécessaires et si elles ne sont pas maitrisées, elles peuvent rendre l'accès au sens difficile. Dans le cas où les textes sont lus par l'enseignant, ces compétences de décodages ne sont plus un obstacle. Cependant des difficultés de compréhension sont toujours constatées ; cela veut bien dire que d'autres compétences sont en jeu.

2.2.2. Les connaissances lexicales du lecteur

Les textes étudiés en début d'année, avant ce parcours, proposaient des mots que les élèves ne connaissaient pas tous. Obstacle supplémentaire à la compréhension, si nous sommes face à des mots inconnus.

Les mots non-compris étaient étayés à l'oral par des échanges en groupe collectif. Certains élèves savaient définir ces mots et les expliquer aux autres élèves. Puis, comme il est présenté dans l'annexe 6.4., une définition des mots inconnus était redemandée (exemple avec la définition d'une sterne).

Le vocabulaire présent est en lien avec la difficulté du texte : « plus le lecteur connait de mots, mieux il comprend ce qu'il lit ; mieux il comprend ce qu'il lit, plus il est capable d'apprendre de nouveaux mots ». Cela ne veut pas dire que lire permet de comprendre directement de nouveaux mots, il y a tout un travail d'explicitation pour comprendre ces mots.

L'enseignant doit alors en anticiper et réfléchir aux termes qu'il souhaite enseigner. Il doit « limiter l'enseignement aux mots qui pourraient empêcher les élèves de comprendre les idées essentielles du

[13] Eduscol, 2018, *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*, p.97.
[14] Goigoux, Cèbe, 2013, p.9.

texte »[15]. Cette opération permet aux élèves d'être rassurés face à un texte avec beaucoup de mots inconnus. En effet, ils vont comprendre que tous les mots d'un texte ne sont pas forcément nécessaires pour le comprendre efficacement.

Plusieurs pistes sont envisagées pour développer ce point chez les élèves. Enseigner le vocabulaire de façon décrochée, dans des séances de lexique (en lien avec l'étude de la langue). Ces séances peuvent ou non être en rapport avec le projet de lecture. Quoi qu'il en soit, ces séances ont pour objectif d'enrichir le bagage lexical des élèves et provoquent un impact positif sur le long-terme[16].

Une autre possibilité est l'enseignement du lexique en tenant compte du contexte de rencontre et en visant un objectif de réutilisation du mot appris[17]. Ainsi, si je reprends le mot « sterne » étudié en début d'année, seulement étudié lors d'une seule séance, les élèves auront sans doute oublié la signification de ce mot. La solution aurait été de former une phrase en incluant ce mot et de le réutiliser plusieurs fois de suite dans l'année scolaire.

Cette réutilisation est à penser pour construire la séquence d'enseignement autour d'un album. La richesse lexicale va de pair avec le choix de l'œuvre (cf. 3.1.).

2.2.3. Les compétences narratives du lecteur

Quand nous lisons, nous opérons dans notre mémoire une représentation mentale, c'est-à-dire une image pour visualiser intérieurement les informations que nous lisons. Durant la troisième période de l'année, j'ai souhaité travailler cette stratégie de compréhension avec les élèves.

A travers la lecture de l'album « Un monstre poilu »[18] (cf. Annexe 6.5.), les élèves savaient quelle compétence de lecture, autre que le décodage, ils allaient travailler. Car pour eux, seule cette compétence est nécessaire. La description du personnage principal est importante et est constamment travaillée. Les détails de description mis en évidence sont communs mais l'objectif était aussi de faire prendre conscience aux élèves que si certaines informations sont manquantes, alors nous sommes « libres » de les imaginer. Ils doivent distinguer les informations à retenir du texte et celles qui sont propres à chacun.

Nous avons besoin de créer ces images mentales, elles sont même inconscientes pour certains termes qui sont bien stockés dans notre mémoire.

Pour opérer et réaliser efficacement cette représentation mentale, le lecteur doit être capable de réaliser deux types de traitements[19] :

---

[15] Goigoux, Cèbe, 2019, p.10.
[16] Goigoux, Cèbe, 2019, p.11.
[17] Etude de Pullen et collaborateurs (2010) qui ont démontré suite à une expérience menée et une évaluation à deus moments. Ils ont mis en évidence que l'acquisition du lexique ne suffisait pas, celui-ci doit être constamment révisé et employé pour être stocké efficacement.
[18] Henriette Bichonnier. (1982). Folio Cadet.
[19] Cèbe, Goigoux, Thomazet, 2009, p.2.

- les traitements locaux permettent la construction du sens des groupes de mots, des phrases que le lecteur est en train de déchiffrer ;
- les traitements globaux permettent de construire la représentation mentale sur l'ensemble du texte.

Afin de réaliser ces traitements, les élèves doivent effectuer des opérations cognitives de tri et de catégorisation des informations. A chaque nouvelle lecture d'un épisode pour découvrir la suite de l'œuvre, les élèves vont devoir de nouveau réorganiser ces informations et les adapter aux nouveaux éléments.

Ces images mentales peuvent être représentées par différentes moyens : les mots, un schéma de l'action, un mime, ou encore dans le cadre de ma séquence par le dessin.

2.2.4. Les compétences inférentielles du lecteur

« Produire une inférence, consiste à tirer des conclusions qui ne sont pas explicitement écrites dans le texte »[20]. Pour l'élève c'est rassembler les informations explicites du texte, les mettre en lien, avec des éléments qui proviennent de ces connaissances, pour en déduire la signification implicite.

Plusieurs types d'inférences sont possibles[21], tout dépend des éléments qui sont en relation :
- les éléments du texte uniquement (inférence logique) ;
- les éléments du texte avec nos connaissances personnelles (inférence pragmatique) ;
- uniquement des éléments provenant de nos connaissances et expériences personnelles (inférence créative).

Les élèves qui rencontrent peu d'écrits variés, vont développer des connaissances pauvres, qui ne peuvent les aider à élargir leur bagage littéraire.

Pour pouvoir faire des rapprochements, les élèves doivent posséder une certaine culture qui peut toucher à différents domaines (les contes traditionnels pour aborder les contes détournés par exemple).

Cette réalisation d'inférence peut sembler être fortement en lien avec la résistance du texte choisi et le vocabulaire utilisé pour l'écrire. Pas besoin de mots complexes pour permettre aux élèves de réaliser des inférences entre les phrases ; mais ils ont besoin d'une rencontre variée avec différents genres littéraires qui abordent plusieurs thèmes.

Quand l'élève réalise des inférences, il doit prendre conscience que le texte ne dit pas tout, que le texte lui demande aussi un travail de sa part : « le texte littéraire (l') autorise, (l') invite, (le) force à faire des rapprochements entre tous les mots, tous les faits qu'il cite. »[22]

[20] Goigoux, Cèbe, 2013, p.16.
[21] Modèle des inférences de Cunningham, 1987.
[22] Tauveron, 1999, p.3.

Et c'est justement la particularité des textes littéraires de pouvoir et/ou de devoir faire réaliser ces inférences aux élèves. C'est donner la possibilité aux élèves de pouvoir agir sur le texte, tout en respectant la pensée de l'auteur et la pensée des personnages. *Quelles limites pouvons-nous accepter de la part des élèves quant à la compréhension et l'interprétation du texte ?*

2.2.5. Liens entre compréhension et interprétation

Pour Tauveron[23], c'est une des difficultés et un des problèmes liés à la lecture, c'est l'opposition systématique du couple : compréhension / interprétation.

Pourquoi les opposer ? Alors que le fait de lire nous impose à la fois de comprendre et d'interpréter ce que nous lisons, compte tenu de ce que je viens d'écrire au sujet des inférences. *Pourquoi ne pas enseigner les deux aux élèves ?* Et chose plus surprenante, *pourquoi les enseigner de manière distincte ?*

Face à un même texte, les possibilités d'interprétations sont riches. C'est aussi à enseigner aux élèves afin qu'ils prennent conscience que si leur interprétation est différente, elle n'en est pas moins recevable que celle d'un autre élève. L'interprétation ne doit pas être enseignée de façon secondaire, suite à l'enseignement de la compréhension. Elles ne sont pas successives, mais complémentaires : « Le processus interprétatif est indissociable du processus de compréhension »[24]. En fonction des éléments que nous lisons et de l'ordre dans lequel ils apparaissent, selon l'interprétation sur laquelle nous nous sommes arrêtées, la compréhension de la suite du texte peut varier.

C'est pourquoi, il s'agit constamment d'un aller-retour entre la compréhension du texte et l'interprétation que nous en faisons. Mais cette démarche n'est pas innée chez les élèves, les enseignants doivent comprendre qu'enseigner la compréhension et l'interprétation est tout aussi nécessaire que l'enseignement des procédés de calculs en mathématiques.

« Si l'objectif de l'école est d'apprendre à comprendre, elle doit aussi se donner comme objectif d'apprendre à interpréter. ».[25] Il faut amener les élèves à aller voir plus loin que l'écriture littérale du texte, leur faire prendre conscience qu'il peut avoir une part de liberté dans son acte de lecture, que le consensus littéraire n'est pas obligatoire.

Pour résumer, la lecture fait intervenir plusieurs paramètres : le décodage, les fonctionnements cognitifs généraux (tels que la mémoire, l'attention, …), les compétences lexicales et textuelles, les compétences inférentielles du lecteur. L'enseignant peut choisir d'agir à différents degrés sur ces paramètres.

[23] Tauveron, 1999, p.3-4.
[24] Tauveron, 1999, p.5.
[25] Tauveron, 1999, p.5.

Il reste un dernier paramètre que je n'ai pas abordé et sur lequel pourtant j'ai souhaité centrer mon action. Ce dernier concerne le choix des activités de régulation qui peuvent être proposées aux élèves.

2.3. LE PARCOURS PROBLEMA OU COMMENT REGULER LA COMPREHENSION-INTERPRETATION

La particularité du Parcours Problema tient en deux points principaux :
- la problématisation de l'œuvre. Une fois que le texte a été parcouru dans son intégralité, « quelle morale, quelle portée symbolique (les élèves peuvent) en tirer ? »[26]. Cette question suppose que la lecture impose une réponse à un problème quelconque (philosophique, moral …).
- les différentes pauses de régulation qui peuvent être envisagées auprès des élèves.

Dans la continuité des travaux de Tauveron, le Parcours Problema suppose de devoir mettre le texte en tension, afin de pouvoir en dégager la réponse à une problématique. Le point fort de ce parcours est la mise en évidence que la lecture est une quête vers un objectif, une question figurée, que les élèves ne peuvent déduire eux-mêmes : ils ont besoin d'un accompagnement.
La démarche de résolution de problème est utilisée pour différentes disciplines, alors elle est tout aussi adaptable à la compréhension et l'interprétation en lecture. Grâce à cette problématisation, les lecteurs vont pouvoir associer la lecture objective à la lecture subjective du texte. La parole est donnée à l'élève pour qu'il puisse exprimer ses avis, son ressenti, ses questions face au texte et au problème que celui-ci pose.

Ce parcours vise à mettre en évidence d'autres manières de faire pour accompagner les élèves, de « rompre avec certaines pratiques […] : la pratique massive des questionnaires, ritualisation de certaines entrées dans l'œuvre à partir de la première de couverture, fractionnement par chapitre … »[27]. Cet accompagnement peut se faire à différents stades : l'entrée dans la lecture, l'avancée dans la lecture et le troisième la régulation des apprentissages des élèves[28].
Plusieurs régulations sont possibles et la volonté de ce parcours est que, durant ces pauses de régulation, « il ne s'agit pas pour l'enseignant de s'ériger en « contrôleur » du sens du texte »[29].
D'autres travaux ont mis également en évidence que les activités pour enseigner la compréhension-interprétation sont diverses, riches et malheureusement peu exploitées. L'objectif serait alors de

[26] Tauveron, 1999, p.5.
[27] Simon, Schmehl, Huchet, 2015, p.3.
[28] Simon, Schmehl, Huchet, 2015, p.4.
[29] Simon, Schmehl, Huchet, 2015, p.4.

trouver un équilibre entre toutes ces activités : celles sur la pratiquée répétée, celles sur le questionnement et la reformulation et celles portant sur le questionnement littéral et inférentiel[30].

Dans le Parcours Problema trois types de pauses de régulation sont pensées pour permettre d'accéder à l'enseignement de la compréhension-interprétation de façon efficace :

- la reformulation vise la reprise de certains éléments du texte par l'élève. Il doit effectuer un tri des informations. Celles-ci doivent être nombreuses pour que le tri soit effectif. La pratique régulière permet aux élèves de comprendre que toutes les informations n'ont pas la même importance dans un texte. Cette pratique a démontré son efficacité[31] ; contrairement aux questionnaires, la reformulation permet de regrouper les informations dans un ensemble structuré et cohérent. Alors que les informations mises en évidence dans le questionnaire sont décrochées les unes par rapport aux autres. Cette opération demande beaucoup d'entrainement, il peut s'opérer à l'oral ou à l'écrit. Quoiqu'il en soit, les élèves doivent aussi porter leur attention sur la formulation des phrases afin qu'elles soient efficaces. Un travail avec les élèves peut s'engager sur les critères à respecter.

- la transposition et l'anticipation ont un point commun : « la reprise d'une portion de texte déjà lue (ou entendue) et se distinguent d'une simple reformulation par la nécessité supplémentaire de produire de nouvelles données textuelles en cohérence avec le texte de départ »[32]. Ces activités donnent une part d'action aux élèves, elles leurs permettent d'explorer des possibilités, de pouvoir être acteur de leur lecture. Les élèves doivent toujours prendre en considération le texte.

- l'anticipation vise à proposer des hypothèses par les élèves, quant à la suite du texte (ou même à ce qui s'est passé avant, si l'épisode précédent n'a pas été étudié). Ces hypothèses seront ensuite validées ou non par la prochaine lecture et la confrontation avec les nouveaux éléments.

- la transposition impose un changement du cadre de l'histoire : spatio-temporel, ajout ou suppression de personnage, mettre les élèves à la place d'un personnage … L'ajout essentiel dans cette activité est la prise en compte de la dimension affective des élèves. Ces activités leur permettent de « créer des analogies avec des éléments de leur propre vie »[33].

[30] Cèbe, Goigoux, Thomazet, 2003, p.4.
[31] Giasson, d'après Simon, Schmehl, Huchet, 2015, p.9-10.
[32] Simon, Schmehl, Huchet, 2015, p.8.
[33] Simon, Schmehl, Huchet, 2015, p.11.

Le choix d'une pause par rapport à une autre est déterminé par le nœud de compréhension qui a été mis en évidence. En effet, la lecture de l'œuvre est découpée en épisodes de façon précise, le texte n'est pas proposé dans son intégralité. Ce « dévoilement progressif » est nécessaire et doit être réfléchi par l'enseignant[34].

La problématisation du texte permet de proposer tout un questionnement cohérent afin de répondre à ce problème. L'intérêt des pauses de régulation est de faire comprendre aux élèves la nécessité de certaines données textuelles à un moment clé pour permettre de comprendre l'histoire.
La pratique de ces pauses est différente de la pratique des questionnaires. Et c'est sur ce point que ce parcours a retenu mon attention. Nous demandons aux élèves d'accepter une part de liberté dans la lecture et ces pauses permettent également plus de liberté à l'enseignant, sans perdre de vue les contenus des programmes officiels.

Mes lectures m'ont permis d'évoluer dans la pratique de mon métier, de les « utiliser » ou plutôt de les mettre à profit concrètement. Et c'est dans ce sens également que j'envisage l'enseignement de la lecture auprès des élèves.
A ce moment de l'analyse, j'ai repensé mon questionnement et souhaité à mettre en place en classe une autre manière d'enseigner la compréhension-interprétation. ***Comment développer les compétences compréhension-interprétation en lecture des élèves en dépassant l'utilisation massive d'un questionnaire ?***
A ce stade, je formule deux hypothèses de travail dans l'optique de répondre à la problématique. La première présuppose que l'activité de transposition permet d'aboutir à une compréhension-interprétation plus complète chez les élèves. La seconde hypothèse est que les écrits de travails sont l'alternative à l'utilisation des questionnaires.

[34] Simon, Schmehl, Huchet, 2015, p.3.

3. MISE EN PLACE D'UN PARCOURS EXPERIMENTAL

3.1. CHOIX ET ANALYSE DE L'ALBUM

C'est un choix difficile étant donné la richesse que nous pouvons rencontrer en littérature de jeunesse. Il est tout de même d'une importance cruciale car il est l'outil central choisi pour faire évoluer la compréhension chez les élèves.

Ce choix ne peut reposer sur un hasard. L'enseignant se doit de réfléchir aux ouvrages à étudier en classe dans l'intérêt des compétences à développer chez les élèves.

Tous les albums ne peuvent être étudiés, selon le niveau des élèves, et tous ne peuvent prétendre à être étudiés, selon leur questionnement littéraire. Certains sont si « lisses qu'ils en sont presque morts »[35] et les élèves peuvent, grâce à leur maturité, les comprendre tout seul. L'objectif, ici, de l'école est aussi d'élargir les champs de lecture et de proposer aux élèves des textes qu'ils ne sauraient pas être en mesure de lire, ou plutôt de comprendre seul mais qu'ils puissent y parvenir à la fin de leur scolarité.

Pour permettre aux élèves d'élargir leurs connaissances, cela passe aussi par la littérature. Cet élément a d'ailleurs été introduit dans les programmes de 2002 ; il est alors considéré à part entière. La littérature apporte une richesse aux élèves, elle est nécessaire et c'est à l'école de pouvoir leur proposer de « nourrir leur culture »[36].

La programmation de français pour la classe, qui a été élaborée par l'enseignante titulaire, propose l'étude de différents genres littéraires. Ceux-ci permettent de bousculer les conceptions des élèves (étude de contes détournées par rapport aux stéréotypes du conte par exemple). Tauveron propose aussi l'étude prolongée d'un auteur en particulier pour observer son style littéraire (comme l'analyse d'une œuvre plastique), d'étudier le fonctionnement éditorial, d'étudier un univers symbolique … pour élargir la culture des élèves.

L'album que j'ai retenu est « La haute tour sombre »[37] ; album qui peut sembler simple car il est possible de le trouver dans l'enseignement de la lecture chez des élèves de CP[38]. Au début, je devais l'exploiter avec des élèves de CP, mais en le lisant j'ai également pensé à pouvoir l'adapter pour les élèves de CE1-CE2.

J'ai opté pour cet album pour plusieurs raisons. Le texte est facilement décodable, le vocabulaire est simple, le lexique ne va pas poser de problème (hormis le mot « bruisser » qui sera analysé). Comme

[35] Tauveron, 1999, p.3.
[36] Tauveron, 1999, p.7.
[37] Guillaumond F., Magnard, 2001.
[38] Proposé dans le manuel scolaire « Que d'histoire – CP – Série 1 » (2010).

la compréhension dépend de plusieurs facteurs, j'ai souhaité en fixer certains pour qu'ils ne posent pas d'obstacles aux élèves.
Mais le texte est cependant résistant[39] et ce sur plusieurs points :
- la pronomalisation des personnages féminins rends complexe l'identification des protagonistes au fil du texte, il y a une forte confusion entre la femme et la petite fille ;
- cette histoire présente un problème d'identification, voire une confusion entre la réalité et le rêve, la fiction. Elle demande à l'élève de questionner sans cesse la possible existence de la petite fille et même de pas forcément aboutir à un consensus quant à son existence. Car les informations dont disposent les élèves ne leur permettent pas.
- elle met en scène l'histoire d'une écriture. L'imbrication de ces deux histoires donne à cet album toute sa complexité que les élèves vont devoir appréhender.

L'analyse que j'ai effectuée sur cet album (cf. annexe 6.6.) est le point de départ de toute séance d'enseignement. Les différentes pauses demandées par le Parcours Problema imposent alors de devoir anticiper ces moments, de les penser à des endroits réfléchis du texte. Je voulais dépasser le découpage de l'album en termes de pages et plutôt le penser en termes de point de réflexion. J'ai pu construire tout le questionnement autour des « nœuds de compréhension » [40] que j'ai repéré.

3.2. TRANSPOSITION DIDACTIQUE A PARTIR DE L'ANALYSE

La lecture des différents ouvrages et articles didactiques m'ont permis de repenser cet enseignement mais il y a un écart avec la réalisation en classe.

Le contexte classe est à prendre en compte. Etant dans une classe de triple-niveaux, je considère que les temps de présence des apprentissages sont égaux pour les trois niveaux, mais les temps d'enseignement en présence de l'enseignant sont inégaux. Les élèves de CE1-CE2 étaient en autonomie à certains moments de l'étude du texte.
Les élèves vont être confrontés à une nouvelle démarche d'enseignement. Pour éviter qu'ils soient en difficulté et/ou déconcertés, la régularité des séances proposées était pour moi essentielle. La construction de ma séquence repose sur plusieurs objectifs principaux :
- accéder à la compréhension fine du texte par la reformulation, l'anticipation, la transposition
- émettre des hypothèses quant à la suite du texte
- émettre un jugement sur les faits possibles et les faits réels

[39] Tauveron présente différents types de texte qui demande un effort au lecteur. (Tauveron, 1999, p.4.)
[40] Simon, Schmehl, Huchet, 2015, p.3.

Chaque séance est découpée en plusieurs temps et répartie sur deux jours (cf. Annexe 6.7). La régularité est effectivement présente, mais les enchainements des différents temps n'étaient pas adéquats ; alors des changements ont été réalisés.

Tout d'abord, je procédais à un temps de lecture guidée avec les élèves de CP et les élèves de CE1-CE2 étaient en autonomie pour découvrir le texte et procéder à une reformulation de l'épisode lu (un élève en particulier était à quelques moments avec nous pour décoder le texte ou en travail en binôme avec un élève bon décodeur). Cette phase avait pour objectif de développer les compétences de décodage pour accéder au sens du texte (compétence inscrite dans les programmes officiels de 2018). Le temps de décodage des élèves de CP était conséquent et ne me permettait pas de pouvoir passer à la deuxième phase de la séance, qui consistait à échanger oralement sur le texte.

Les secondes phases des séances n'ont pas été menée. J'ai choisi alors de proposer aux élèves de CE1-CE2 des questions de compréhension à l'écrit et en individuel.

Changement que j'ai trouvé efficace, car les élèves vont pouvoir d'abord proposer leurs idées personnelles par écrit, avant de les confronter avec leurs camarades. Ils vont ainsi se construire une posture personnelle de lecteur, et vont pouvoir accepter leur réponse et les mettre en confrontation avec celles des autres.

La troisième phase consistait normalement en une phase d'écriture selon les activités d'autorégulation mises en évidence. Elles seront analysées plus loin dans cet écrit (cf. 3.3).

J'ai également pris la décision de ne pas présenter les images en même temps que la découverte du texte, pour éviter de biaiser la réflexion des élèves. Comme écrit dans ma fiche de séquence (cf. Annexes 6.7.), je devais présenter aux élèves les illustrations en fin de séance, et les questionner sur le rapport entre l'image et le texte qu'ils ont lu. Ce point n'est pas mon objectif principal de questionnement, mais il est important de noter que les illustrations n'ont pas été présentées de cette manière. Afin de respecter l'atteinte de mes objectifs et au regard des illustrations, j'ai fait le choix de présenter les illustrations à un moment plus précis : là où le nœud de compréhension était plus fort. Suite à la séance 7, les élèves étaient « perdus » dans la problématique majeure du texte : la fiction et la réalité de l'histoire. Pour aider les élèves, j'ai également procédé à des temps de mises en scènes pour appréhender l'action, les pensées des deux personnages, et la succession des évènements.

3.3. ACTIVITES PROPOSEES POUR ENSEIGNER LA COMPREHENSION AUTREMENT

Ma volonté n'était pas de supprimer définitivement les questionnaires proposés à la suite d'une lecture. Mais de leur redonner une autre fonction, celle de contrôler suite à l'enseignement de la compréhension, et non contrôler pendant l'enseignement.

Les questionnaires que je proposais en début d'année (Annexes 6.4.) étaient pour moi « classiques ». Les élèves analysaient la première de couverture du livre (repérage du titre, de l'auteur …), émettaient des hypothèses sur la suite de la lecture. Les élèves devaient retrouver dans le texte les noms des personnages, situer le lieu et le temps de l'action, ainsi que l'intrigue.
Assez rapidement je me suis rendue compte que ces tâches demandées étaient pauvres, que les élèves étaient dans des activités de repérages d'informations explicites dans le texte.
Puis au fur et à mesure, j'ai souhaité confectionner mes propres questionnaires, avec les informations ciblées où je souhaitais que les élèves s'attardent, se questionnent avant de pouvoir écrire une réponse. Alors parfois, les réponses n'étaient pas explicitement écrites dans le texte. Les élèves allaient devoir chercher autrement la réponse. Très déstabilisant pour eux et bien souvent ils me rapportaient « mais ce n'est pas écrit, comment je fais ? ». Je me suis rendue compte que les élèves n'allaient pas au-delà de ce qui est écrit dans le texte et restaient sur une analyse littérale du texte.

Les informations avaient été explicitées avant à l'oral, cependant le élèves parvenaient à ne pas répondre correctement à ces questions à l'écrit. Le passage par l'écrit était une difficulté supplémentaire pour eux.
La réalisation d'un questionnaire propose deux tâches : la compréhension du texte et la compréhension du questionnaire en lui-même. La quantité des questions posées et leur formulation sont un obstacle majeur pour les élèves.

Sur la base du Parcours Problema, les élèves étaient confrontés à des activités pour réfléchir sur le texte mais avec d'autres moyens. Je souhaitais proposer aux élèves trois temps de réflexion : à l'oral, à l'écrit et en débat collectif. Mais comme explicité dans la partie 3.2, la réalisation de la séquence a été modifiée. Ainsi les élèves étaient plus souvent en situation d'écriture individuelle puis une confrontation en collectif de leur production.

3.4. LES RESULTATS ET CONSTATS OBSERVES

Les activités de régulation que je souhaite particulièrement analyser sont :
- l'activité de transposition de la séance 3. La question posée aux élèves était « Si tu étais seul dans une tour, que voudrais-tu ? »
- l'activité de reformulation de la séance 7 : « Est-ce que la petite fille existe ? Explique pourquoi. »

Concernant la séance 3, j'ai posé cette question pour qu'ils se mettent à la place du personnage dans la suite de l'histoire. L'intérêt de la transposition est de tenir compte des éléments tout en ayant une part importante dans l'acte d'écriture.

Les réponses des élèves attestent de connaissances qu'ils ont gardé pour écrire leur production. Ils restent dans le cadre de l'histoire et la consigne est respectée. La petite fille n'avait rien, donc par déduction, pas de nourriture, pas d'eau ; alors en se mettant à la place de la petite fille, ils ont tous imaginé vouloir de l'eau, de la nourriture justement car, pour eux, cela leur manquerait.

Des différences apparaissent ensuite sur la variété des objets souhaités. Les élèves peuvent facilement se projeter en pensant aux éléments de leur propre vie qu'ils souhaiteraient retrouver. L'élève A propose « des feuilles et une trousse de crayons de couleurs pour colorier et faire des dessins », tout comme l'élève D. L'élève B commence sa production en parlant du contexte familial : « je voudrais des parents et un frère parce que ça me tiendrait compagnie », l'élève C propose également les membres de la famille.

Les points de divergences sont liés aux bornes que les élèves doivent respecter. Ils doivent éviter d'être emportés dans un élan littéraire et ainsi s'éloigner du sujet. L'élève C par exemple n'a pas entièrement respecté la consigne, car il imagine une brique pour accéder à un passage secret. Cette brique n'est pas l'objet donné par la femme, mais un objet déjà présent dans la tour. Uniquement par la lecture, je ne pouvais être complètement satisfaite.

Une autre différence est liée à la qualité de l'écrit qui est attendue. Pour les élèves A, B et D, les propositions étaient argumentées à l'écrit. Ils ont justifié pour quelques éléments leur raisons : « pour que ça me tienne compagnie » ; « comme ça je ne m'ennuierais pas », « pour boire […], pour manger … ». Les élèves A et B de niveau CE1 ont argumenté leur proposition, contrairement à l'élève C. Les compétences de l'élève C ne sont pas pour autant moins appréciables, mais les élèves A et B ont réussi à entrer dans l'activité et fournir une production élaborée et plus structurée.

Un problème que je n'avais pas anticipé était la rédaction sous forme de liste que les élèves C et D ont proposé. Les deux propositions sont acceptables pour la consigne demandée. Cependant, l'écrit aurait pu être repris pour permettre aux élèves de s'accorder sur une formulation type et choisir entre l'écriture narrative avec des phrases complètes ou l'écriture sous format de liste d'éléments.

Suite à cette écriture, les élèves ont partagé oralement leur production aux autres camarades de la classe. Cette confrontation était importante pour permettre à chacun d'apprécier les idées des autres, de prendre en compte la diversité des réponses possibles, qu'il n'y avait pas de bonne réponse mais un cadre à respecter (ici uniquement sur les idées à proposer par sur le format de l'écrit).

La justification des choix par les élèves et notamment l'élève C développe la compétence « Savoir justifier son interprétation ou ses réponses ». Beaucoup d'élèves posaient des questions sur les choix

de certains, donnaient leur avis sur les objets choisis : toute cette réflexion est la finalité et provoque un débat interprétatif chez les élèves[41].
Cette réflexion motivait les élèves pour la poursuivre dans la suite de l'histoire car ils sont en attente de pouvoir valider ou non leurs idées.

Lors de la séance 7, la question « Est-ce que la petite fille existe ? Explique pourquoi. » a été plus déstabilisante pour les élèves. J'ai choisi de poser cette question parce que c'est le point central de l'album : le fait que la réalité et la fiction s'entremêlent. De plus cette question ne peut avoir de réponse univoque, même en se penchant sur les éléments du texte.
La petite fille avait déjà réalisé des actions dans l'histoire (cf. Annexes 6.7. Séance 5) en accrochant des messages.
La difficulté pour les élèves a été autour du sens du terme « exister ». A cet âge et pour leur maturité, les élèves ont des difficultés pour percevoir la réalité et la fiction d'une action dans une histoire simple. La difficulté ici est double car c'est une histoire imbriquée.
La question « la petite fille existe-t-elle » ne peut pas avoir la même signification que la question « est-ce que la femme existe ? ». Tout dépend de quelle histoire nous parlons. Pour la dernière question, il s'agit de savoir si la femme existe dans notre réalité (auquel cas cela se rapprocherait d'une biographie). Pour la première question c'est savoir si la petite fille existe dans la réalité de la femme. Les deux réponses sont possibles, oui elle peut vraiment exister si nous acceptons une large part imaginative ; non, elle ne peut pas exister si nous considérons que quand on écrit une histoire, celle-ci ne « prend pas vie ».
La deuxième difficulté est que les élèves ont dû « expliquer pourquoi », donc argumenter leur réponse. C'est-à-dire se reporter à ce qu'ils avaient compris de l'histoire, se remettre en mémoire les éléments importants.

J'ai considéré que cet écrit de travail était une activité de reformulation car l'élève opère mentalement un tri des informations et doit les réorganiser. Je ne souhaitais pas une reformulation écrite. Mais cette argumentation (« expliquer pourquoi »), à mon sens, allait permettre de réaliser cette activité de tri des éléments. La justification me permet de connaitre quels éléments du texte ils ont retenu.

Les élèves A, B et C ont répondu affirmativement à cette question contrairement à l'élève D. Même si les réponses des trois premiers élèves sont identiques, les justifications apportées divergent.

[41] Simon, Schmehl, Huchet, 2015, p.11.

L'élève A retient le fait que la petite fille a lâché les ballons sans que la femme le sache. L'élève B pense que c'est la petite fille qui écrit l'histoire et non la femme. Enfin l'élève C explique que l'histoire est devenue vraie car la petite fille (ou la femme, le pronom « elle » est difficile à comprendre sans retour de l'élève) adore son histoire.
Le point à améliorer pour mener ces activités de régulation est l'accompagnement de l'enseignant. Les élèves ont été mis en situation individuelle pour répondre.

Au terme de cette analyse de production d'élèves, plusieurs paramètres ont attiré mon attention et sur lesquels j'aurais pu/dû agir :
- ma posture en tant qu'enseignante : les élèves ont éprouvé des difficultés pour se mettre dans l'acte d'écrire. Comme constaté dans les productions, certains élèves se sont éloignés de la consigne. Pour éviter cela la posture d'étayage de l'enseignante est importante, car l'enseignant est « celui qui encadre, guide et contraint le fonctionnement de l'élève dans l'activité »[42]. La présence de l'enseignant joue un rôle essentiel pour accompagner les élèves, les guider et les recentrer dans la tâche de compréhension.
Les régulations pensées par l'enseignant doivent être animées par le maitre, afin de favoriser l'émergence des positionnements personnels des élèves.
- l'explicitation des compétences développées : comme énoncé précédemment, la nouveauté des programmes est justement d'accentuer sur l'explicitation des stratégies de compréhension auprès des élèves. La démarche proposée (la reformulation, l'émission d'hypothèses et la transposition personnelle) n'a pas été expliquée aux élèves. A aucun moment ils n'ont pu percevoir les différentes tâches proposées et en quoi celles-ci allaient les aider à mieux comprendre le texte. Il aurait été possible de leur préciser le but et de la tâche et en quoi celle-ci allait les aider à mieux comprendre.
- le cadrage des formats d'écriture attendus : je n'avais pas pensé à créer un cadre rédactionnel pour les écrits des élèves or les compétences d'écriture des élèves sont ici beaucoup sollicitées. Passer par l'écrit demande une mise au travail différente de celle de l'oral. L'organisation des idées doit être mieux anticipée et réfléchie.

En définitive, les propositions d'actions menées en classe sont à revoir pour pouvoir mieux les élaborer. Celles-ci doivent également s'adapter aux élèves, à l'album étudié et à la problématique que celui-ci envisage de mettre en exergue. Mener ce parcours de lecture peut également être enrichi notamment avec les pistes proposées ci-dessous.

[42] Cèbe, Goigoux, Thomazet, 2003, p.6.

3.5. LES PROLONGEMENTS ENVISAGEABLES

J'ai jusqu'ici proposé des pistes pour mener la compréhension-interprétation différemment. Cependant, toute cette pratique ne peut porter ses fruits si elle ne s'inscrit pas dans une démarche plus large. Effectivement, les possibilités de réflexion autour d'un album peuvent débuter dès l'école maternelle. Les activités proposées pourraient être essentiellement orales, ce qui est aussi une des compétences à développer chez des élèves de maternelle.

Tout l'intérêt de cette réflexion est que les élèves « apprennent non seulement à répondre à ces questions, mais surtout à se les poser-eux-mêmes »[43]. Il serait possible de réfléchir entre enseignants pour proposer des actions ayant une finalité commune et surtout une démarche peu éloignée. En effet, les actions menées dans cet écrit réflexif ne peuvent avoir véritablement de conséquences positives si les compétences ne continuent pas à être développées ainsi.

Tout comme l'enseignement des diverses disciplines, l'enseignement de la compréhension-interprétation pourrait être pensé sur une période plus longue. Cela pourrait permettre aux élèves de se créer des repères et d'affiner les compétences développées.

Un autre point qui doit être travaillé au terme et tout au long de cette lecture est l'évaluation que l'enseignant pourrait réaliser en classe. Les questionnaires de lecture ont été décrits comme des outils à employer à l'issue d'une séquence de lecture pour attester de l'efficacité de l'enseignement d'une stratégie particulière auprès des élèves.

Penser un outil d'évaluation finale est envisageable, mais il ne saurait être suffisant. Les élèves réalisent tout au long de la séquence un apprentissage qu'il serait compliqué de formater en fiche de questions.

Il est nécessaire d'élaborer un outil d'évaluation utilisable concrètement en classe et qui puisse retranscrire les compétences développées chez les élèves. Etant donné la complexité de cet enseignement, la formulation des compétences ne peut être figée. L'utilisation d'un outil, telle qu'une grille d'observation[44], peut poser quelques soucis d'organisation et l'enseignant peut éprouver des difficultés pour la compléter au moment de l'activité.

Ces prolongements sont des éléments qu'il me semble intéressant de travailler et sur lesquels je prévois de porter mon attention pour ces prochaines années d'enseignement.

[43] Simon, Schmehl, Huchet, 2015, p.5.

[44] Un exemple de grille a été proposée par Simon F. et Huchet C. pour l'évaluation des compétences de lecteur.

4. CONCLUSION

Cet écrit réflexif m'a permis de m'interroger sur l'enjeu de l'enseignement de la compréhension-interprétation auprès des élèves et notamment les différentes activités possibles. Au début de ce travail, mon idée était de m'éloigner des questionnaires de lecture afin de proposer aux élèves une autre démarche moins évaluative. Je souhaitais proposer d'autres activités qui pouvaient s'avérer plus efficaces pour accéder au sens du texte (explicite et implicite).

Etant enseignante débutante, un grand nombre de questions émergeaient suite à ma pratique de classe et aux lectures personnelles. Toutes ces questions ont été déterminantes pour élaborer cet écrit. Cependant, l'enseignement étant un métier en constante évolution rien n'est jamais réellement acquis et en conséquence la réflexion est permanente. Parmi tous les champs d'actions possibles, celui de la compréhension-interprétation a retenu mon attention.

Mon principal problème était le support du questionnaire et sa supposée efficacité auprès des apprenants. En effet, cette pratique est encore majoritairement utilisée en classe et ce peu importe le niveau des élèves. Afin d'étendre mes connaissances je me suis tournée vers un certain nombre de documents officiels, didactiques. Ce travail de recherche m'a permis d'affiner mes connaissances et ma posture d'enseignante dans le domaine de la compréhension interprétation et de tenter de répondre à ma problématique qui était la suivante : *Comment développer les compétences de compréhension-interprétation en lecture des élèves en dépassant l'utilisation massive d'un questionnaire ?*
J'ai émis les hypothèses suivantes : l'activité de transposition permet d'aboutir à une compréhension-interprétation plus complète chez les élèves et les écrits de travails sont l'alternative à l'utilisation des questionnaires.

Pour chaque épisode de texte lu, les élèves ont développé des compétences de compréhension et d'interprétation. Le point essentiel de ces tâches était l'argumentation des élèves quant à leur choix. Seulement une ou deux questions étaient posées aux élèves. Mais le travail demandé était bien plus riche et varié qu'un questionnaire de lecture. L'activité de transposition met en jeu des compétences d'interprétation chez les élèves, cela suppose que pour émettre un avis, une idée, les élèves ont compris le texte lu.
Les écrits de travail sont également porteurs de sens pour les élèves. Tout écrit qui requiert chez les élèves une part de réflexion importante permettant d'aboutir au développement de compétences indéniables pour devenir lecteur expert[45].

[45] Selon Tauveron (2002, p.167), dans Simon, Schmehl, Huchet, 2015, p.7.

Cependant l'utilisation de ces écrits suppose de penser un questionnement autour du texte et donc de poser à un moment donné aux élèves des questions pour interroger le texte. Permettre aux élèves de réfléchir sur le texte autrement est possible, mais il faut tout de même prêter attention à la formulation des questions pour les différentes activés (même pour des activités de transposition).
Je pense que l'utilisation des questionnaires peut être facilement remplacée par d'autres activités mais deux écueils doivent être pris en considération. La formulation des questions pour les activités de régulation doit être pensée, elle induit la réflexion des élèves. Les questions posées aux élèves devraient leur permettre d'acquérir une autonomie avérée en lecture et qu'ils puissent se questionner efficacement en présence d'un texte littéraire.

En définitive, cet écrit réflexif m'a permis d'enrichir ma pratique professionnelle et me faire progresser dans l'acquisition des compétences du professeur des écoles. La réflexion engagée autour d'un problème didactique précis est une exigence de ce métier. Le fait de m'interroger sur ce point me pousse à faire évoluer rapidement mes compétences.
Le travail mené autour de la compréhension-interprétation permet d'ouvrir de nombreuses pistes d'action en classe, ces pistes étant tout à fait transposables aux autres niveaux de classe.

5. BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE

Ouvrages :

Cèbe S., Goigoux R., (2013). *Lectorino - Lectorinette. Apprendre à comprendre les textes narratifs*, CE1-CE2, Paris : Retz.

Giasson J., (1996). *La compréhension en lecture*. Paris : De Boeck.

Articles :

Cèbe S., Goigoux R., Thomazet, S., (2003). « Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemple de tâches et d'activités ». *Lire-Écrire, un plaisir retrouvé*. Dossier d'activités pédagogiques réalisé par le groupe national de réflexion sur l'enseignement du français en dispositif relais, DESCO.

Giasson J., (1996). *La compréhension en lecture*. Paris : De Boeck.

Simon F., Schmehl-Postaï A. & Huchet C. (2015). « Le « Parcours Problema Littérature » : une modélisation de possibles pour l'enseignement-apprentissage de la compréhension-interprétation à l'école primaire ». *Repères*, 51, 177-191.

Tauveron C. (1999). « Apprendre à entendre le murmure des textes ». Congrès de l'ANCP, transcription de conférence.

Sites internet :

http://eduscol.education.fr/cid107470/francais-cycle-lecture-comprehension-ecrit.html

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actualites/23/2/Lecture_ecriture_versionWEB_939232.pdf

https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/maitrise-de-la-langue-francaise/documents/utiliser-la-notion-d-inference-au-service-de-la-comprehension-et-de-l-interpretation-des-textes-907166.kjsp?RH=PER

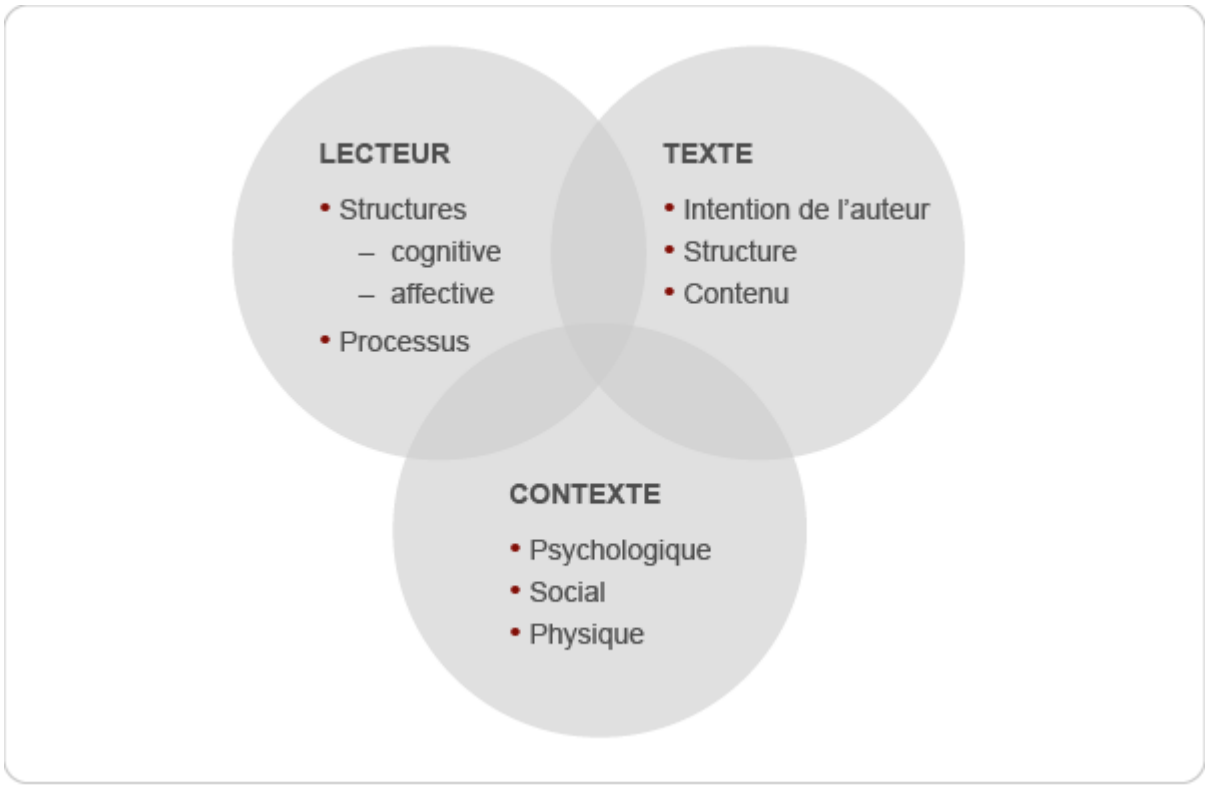
6. ANNEXES

6.1. PROGRAMMATION ANNULE EN LECTURE-COMPREHENSION CE1 – CE2

Lecture-écriture : compréhension & Production d'écrits		
	CE1	**CE2**
Période 1	→ **Production d'écrits** - écrire quelques phrases - utiliser des mots précis (personnage et action) → **Parcours de lecture** La rentrée Le cartable magique (tapuscrit) + rallye lecture (textes courts sur la rentrée) L'entrée dans la lecture : - Recueil de lectures libres et offertes	→ **Production d'écrits** - personnages et actions : faire une phrase en utilisant des termes précis → **Parcours de lecture** La rentrée Le cartable magique (tapuscrit) + rallye lecture (textes courts sur la rentrée) L'entrée dans la lecture : - Recueil de lectures libres et offertes
Période 2	→ **Production d'écrits** - enrichir ses phrases (lieu, moment…) → **Parcours de lecture** Contes et théâtre japonais - Contes du Japon *(*tapuscrit*)* *Lien Kamishibaï (animation bibliothèque de Saint Mars)* Noël - Recueil de lectures libres et offertes + rallye Noël	→ **Production d'écrits** - enrichir son texte avec le moment et l'action - mettre en avant le but de l'action → **Parcours de lecture** Contes et théâtre japonais - Urashima (album) *Lien Kamishibaï (animation bibliothèque de Saint Mars)* Noël - Un Noël noir et blanc
Période 3	→ **Production d'écrits** - cohérence des actions dans un texte narratif - élaborer un texte avec un ordre logique	→ **Production d'écrits** - inventer un texte avec plusieurs actions et logique - éviter les répétitions

	→ **Parcours de lecture** <u>Princes et princesses : stéréotypes et détournement</u> - La princesse à la gomme *(album)* - Prince de Mot Tordu (tapuscrit) *Lien spectacle (janvier) : La belle au bois dormant* <u>Documentaires</u> Rallye « Mes petites questions »	→ **Parcours de lecture** <u>Princes et princesses : stéréotypes et détournement</u> - Flocon d'argent (album) - Prince de Mot Tordu (tapuscrit) *Lien spectacle (janvier) : La belle au bois dormant*
Période 4	→ **Production d'écrits** - raconter une histoire (3 ou 4 images séquentielles) → **Parcours de lecture** <u>L'enquête policière / aventure</u> - En sortant de l'école *(album)* + enquêtes Lafouine	→ **Production d'écrits** - raconter une histoire avec des images séquentielles (environ 6) → **Parcours de lecture** <u>L'enquête policière / aventure</u> - La reine des fourmis a disparu (album) + enquêtes Lafouine
Période 5	→ **Production d'écrits** - élaborer une histoire longue à partir « d'histoire à écrire » → **Parcours de lecture** <u>La bande dessinée</u> - Popotka (bande dessinée) + Défi lecture	→ **Production d'écrits** - élaborer une histoire longue à partir « d'histoire à écrire » → **Parcours de lecture** <u>La bande dessinée</u> - Popotka (bande dessinée)

6.2. LE MODELE DE COMPREHENSION EN LECTURE



6.3. FICHE DE SEQUENCE PERIODE 1

Séquence Ile Vanille

Compétences :

- Langage oral :
  - Ecouter pour comprendre un texte lu par l'adulte
  - Participer à des échanges
- Compréhension de l'écrit :
  - Parcourir un texte de manière rigoureuse
  - Etre capable de faire des inférences
  - Mettre sa lecture en relation avec ses propres connaissances, ses lectures antérieures
  - Savoir justifier son interprétation
  - Maintenir une attitude active et réflexive

Séance 1 : Couverture album + texte 1 (Séverine)

Etape	***Déroulement***	***Modalités***	***Matériel***
1 ***10mins***	La première de couverture : - présenter la 1ère de couverture aux élèves et les laisser réagir - faire préciser où se passe la scène → région chaude (tenue légère, les arbres exotiques, les couleurs utilisées) - s'attarder sur la couronne de fleurs de la petite fille → c'est une coutume liée à l'île de Tahiti - situer cet archipel sur une carte, globe ***- questions :*** • ***Où va la petite fille ?*** • ***Que porte-t-elle dans la main droite ?*** • ***Comment est son visage ?*** • ***Est-elle joyeuse ?*** - repérer l'oiseau qui la suit et laisse présager monde enchanteur - lire le titre et l'écrire au tableau + commenter (c'est la rentrée des classes) - repérer l'auteur et l'illustratrice et les écrire au tableau + donner des infos sur ces personnes - repérer le nom de la collection	Collectif Oral	Livre Couverture sur vidéoprojecteur
2 ***5mins***	La quatrième de couverture : - lire la courte phrase - noter le nom de la petite fille Vaïmiti au tableau - reparler du cartage, il est magique - inviter les élèves à imaginer pourquoi - parler du personnage de Vaïmiti, comment est-elle ?		
3 ***10mins***	Lecture des premières pages : - lire le texte en entier ***- questions :*** • ***Que voyez-vous sur les illustrations ?*** • ***Sur quelle île vit Vaïmité ?*** → noter le nom Tahaa au tableau • ***Pourquoi s'appelle-t-elle île Vanille ?***	Collectif Oral	Texte 1 par élève

	• ***Que disent les parents, le frère de Vaïmiti ?*** → noter toutes les actions au tableau : peindre, danser le tamouré, chanter les airs de Polynésie, rencontrer un ami • ***Qu'est-ce que le tamouré ?*** Danse de la Polynésie, les hommes frappent des cuisses et les femmes bougent les hanches - faire fluoter des passages (différenciation CE1 + Justine + Léo)		
4 ***10min***	<u>Trace écrite :</u> - compléter les couvertures - correction collective - projection pour la suite de l'histoire	Individuel Ecrit	Fiche exercices (2 niveaux)

<u>Séance 2 : texte 2 (Tutrice)</u>

Etape	***Déroulement***	***Modalités***	***Matériel***
1 ***10mins***	<u>Rappel :</u> - résumer à l'oral = rappel de l'auteur, illustrateur, début de l'histoire, hypothèses… - relecture du texte 1 par les élèves	Collectif Oral	Livre Texte 2 (1 par élève)
2 ***10mins***	<u>Découverte de la suite du texte :</u> - lecture offerte du texte 2 ***- questions :*** • ***Expliquer la phrase « Vaïmiti secoue la tête comme une noix de coco qui va tomber ».*** → elle est déterminée à ne pas aller à l'école • ***Pourquoi refuse-t-elle ?*** • ***Que préfère-t-elle faire ?*** • ***Que se passe-t-il quand le père l'attrape puis quand sa mère la prend dans ses bras ?*** → rien n'y fait, ni l'autorité, ni la tendresse, ni la peur - faire fluoter pour la différenciation		
3 ***10mins***	<u>Trace écrite :</u> - distribuer la fiche exos aux élèves - observer et commenter ensemble - réalisation en individuel (guider certains élèves)	Individuel Ecrit	Fiche exos

<u>Séance 3 : Texte 3 + moitié du texte 4 (jusqu'au trait de couleur) (Séverine)</u>

Etape	***Déroulement***	***Modalités***	***Matériel***
1 ***5mins***	<u>Présentation des 3 illustrations :</u> ***- que voyez-vous sur ces illustrations ?*** ***- qui est le personnage à droite ?*** On ne sait pas, on le saura en lisant le texte	Collectif Oral	Texte 3 + début texte 4

	- faire apprécier la beauté des illustrations, faire ressortir des indices qui montrent que cela se passe en Polynésie (bambou, citrons, poisson qui marine, cocotier, l'oiseau coloré…)		Les images sur l'album ou vidéoprojecteur
2 ***15mins***	Lecture du texte et questions : - ***qu'est-ce qu'un faré ?*** → Habitation traditionnelle polynésienne. Elle peut être en bambou et recouverte de feuilles de palmiers, de cocotiers ***- qui est Tahitou ? Que fait-elle sur sa terrasse ?*** ***- pourquoi les parents acceptent-ils de la laisser à cette femme ?*** ***- pourquoi Tahitou dit que c'est sa faute ? Comment s'y prend-elle pour faire venir Vaïmiti ?*** ***- que lui offre-t-elle ?*** ***- quelle est la réaction de Vaïmiti ?*** - faire fluoter les passages (différenciation) - faire émerger des hypothèses sur la magie du cartable		
3 ***10mins***	Trace écrite : - fiche CE1 : questions à trou - fiche CE2 : remettre des passages du texte dans le bon ordre	Individuel Ecrit	Fiche exercices (2 niveaux)

Séance 4 = suite texte 4 + texte 5 (Tutrice)

Etape	***Déroulement***	***Modalités***	***Matériel***
1	**- demander la suite de l'histoire** **- demander ce que va bien pouvoir faire Vaïmiti ?** **- va-t-elle aller sagement à l'école ?** **- va-t-elle écouter Tahitou ?**	Collectif Oral	Texte tapuscrit pour les élèves Album
2	Lecture du texte en présentant les illustrations - retrouver celle qui correspond à la première couverture - insister sur le fait que Vaïmiti fait semblant d'aller à l'école - échanger sur la magie du cartable		
3	Trace écrite	Individuel Ecrit	Fiche exos

Séance 5 : texte 6 + début texte 7 (Séverine)

Etape	***Déroulement***	***Modalités***	***Matériel***
1 ***5mins***	Rappel du texte précédent : ***- Vaïmiti fait semblant d'aller à l'école*** ***- que va-t-il se passer avec le cartable ?*** ***- que s'est-il passé avec le cartable de Vaïmiti ?*** ***- Où est Vaïmiti ?*** ***- que peut-il arriver ensuite ?***	Collectif Oral	Album Tapuscrit élève
2	Lecture du texte + questions :		

15mins	- ***qu'arrive-t-il a Vaïmiti ?*** - expliquer que Vaïmiti diminue de taille - elle peut s'envoler, redescendre en reprenant sa taille normale - ***qu'est-ce qu'un sterne ?*** → un oiseau marin + noter ce mot au tableau - ***Pourquoi la petite fille est si joyeuse ?*** - ***comment les élèves se sentiraient à sa place ?*** - observer la dernière illustration : Vaïmiti danse de joie et en perd sa chaussure, faire remarquer la présence de la maitresse devant l'école - ***qui Vaïmiti rencontre-t-elle ?*** - ***que va-t-il bien pouvoir se passer ?***		
4 ***10mins***	<u>Trace écrite :</u>	Individuel Ecrit	Fiche exercices (2 niveaux)

<u>Séance 6 : fin texte 7 + texte 8 (Raphaëlle)</u>

Etape	***Déroulement***	***Modalités***	***Matériel***
1 ***5mins***	<u>Rappel du texte précédent :</u>	Collectif Oral	Album Tapuscrit élève
2 ***15mins***	<u>Lecture du texte + questions :</u> - lire le texte + présenter les illustrations - ***questions :*** • ***Quels vœux le cartable magique exauce-t-il ?*** • ***Pourquoi Vaïmiti fait-elle ces vœux ?*** - faire réagir les élèves sur le fait qu'elle ne faisait pas un caprice, mais qu'elle avait de vraies angoisses. Elle n'avait pas confiance en elle. - faire relire les passages où Vaïmiti réagit aux félicitations de la maitrsse.		
4 ***10mins***	<u>Trace écrite :</u>	Individuel Ecrit	Fiche exercices (2 niveaux)

<u>Séance 7 : texte 9 (Séverine)</u>

Etape	***Déroulement***	***Modalités***	***Matériel***
1 ***5mins***	<u>Rappel du texte précédent :</u> **- Vaïmiti avait peur d'aller à l'école**	Collectif Oral	Livre Couverture sur vidéoprojecteur
2 ***15mins***	<u>Lecture du texte + questions :</u> - relire le passage où Vaïmiti se lie d'amitié avec une petite fille - pourquoi le cartable ne propose plus de magie ? → pas besoin de magie pour se faire un ami → Vaïmiti est plus sûre d'elle, elle ose s'avancer vers la petite fille - relire et commenter la dernière phrase : elle est donc devenue elle-même et peut se débrouiller seule. Elle		

	n'a plus besoin de magie pour aimer l'école. Car elle a rencontré une nouvelle amie. - que pensez-vous des progrès de Vaïmiti ? - discuter avec les élèves sur leur première sensation en arrivant à l'école. Est-ce qu'ils avaient peur ? On a le droit de se tromper car c'est ainsi que l'on apprend. - avis de lecteur : quel a été ton moment préféré, l'illustration préférée		
4 ***10mins***	<u>Trace écrite :</u>	Individuel Ecrit	Fiche exercices (2 niveaux)

6.4. EXEMPLES DE QUESTIONNAIRE PROPOSE EN DEBUT D'ANNEE SCOLAIRE

Prénom

Rentrée sur l'île Vanille
Texte 6

Date

Ecris la définition de ces mots :

1) Sterne :

2) Galopin :

Réponds aux questions en **complétant** les réponses.

1) Qui veut attraper le cartable ?

veut attraper le cartable magique.

2) Comment Vaïmiti devient petite ?

Vaïmiti devient petite parce qu'elle

3) Comment Vaïmiti retrouve sa taille normale ?

Vaïmiti retrouve sa taille normale quand elle

6.5. SEQUENCE « LE MONSTRE POILU » POUR L'ANALYSE DE LA REPRESENTATION MENTALE

Séquence Lecture compréhension – Un monstre poilu

Niveau : CE1 – CE2
Durée : 5 séances de 30mins
Objectifs de la séquence :
- se construire une image mentale cohérente d'un texte
- savoir repérer des éléments du textes pertinents pour la compréhension

Compétences :
- lire un texte
- restituer à l'oral le texte

Séance 1 : Les stratégies pour lire un texte
Objectif :
- identifier des stratégies pour lire et comprendre un texte
- découvrir ce que le lecteur fait en lisant un texte

Séance 1 :

Etape	Déroulement	Modalités	Matériel
1 **5mins**	Phase de présentation de l'objectif : ***« Aujourd'hui, nous allons découvrir ce que fait un lecteur pour bien comprendre un texte. »*** ***« Je vais lire un texte devant vous et au fur et à mesure, je vais vous expliquer comment je fais pour bien comprendre l'histoire que raconte l'auteur. »***	C / O	
2 **25mins**	Phase de lecture - suivre la fiche support de Ribambelle Cette fiche découpe le texte en 5 parties (titre compris). A chaque morceau de texte lu, expliciter la démarche - titre → je prévois la suite - partie 1 → je fais des liens entre des mots - partie 2 → je fais des liens dans le texte - partie 3 → je construit des images dans ma tête - partie 4 → je fais des liens et j'essaie de comprendre le sens d'un mot	C / O	Power point Affiche
3 **2mins**	Phase de conclusion : - sur les 5 semaines à venir, vous allez vous entrainer à vous construire des images du texte dans votre tête.	C / O	

Séance 2 à 5 : Construire une image mentale

Objectif :
- construire une image mentale cohérente du texte
- identifier les informations relatives aux personnages

Etape	Déroulement	Modalités	Matériel
1 **2mins**	Phase de présentation de l'objectif : Rappel de l'objectif de la séquence : ***« Apprendre à se construire une représentation mentale » : fabriquer un film d'une histoire lue permet de mieux comprendre et de mieux mémoriser les informations importantes. »***	C / O	
2 **10mins**	Phase de lecture : ***« Nous allons poursuivre notre travail sur une histoire complète, courte, « Le monstre poilu ». Je vais lire à voix haute le début du texte. Commencez à vous construire une première représentation, à vous construire le film. »*** - lire l'extrait à haute voix deux fois - explication du lexique	C / O	Texte
3 **5mins**	Phase d'explicitation à l'oral - demander aux élèves quelles images ils ont des personnages, de ce qu'ils font, qui parle à qui	C / O	Texte
4 **10mins**	Phase de questionnement à l'écrit : - distribuer le texte aux élèves Texte 1 : faire le dessin de l'épisode Texte 2 : colorier les paroles du monstres et les paroles du roi Texte 3 : Compléter des paroles de textes Texte 4 : Compléter les paroles de la filles → Inventer Texte 5 : Dessiner l'épisode	I / E	Texte

6.6. ANALYSE LITTERAIRE DE L'ALBUM « LA HAUTE TOUR SOMBRE »

La haute tour sombre (Françoise Guillaumond)

Episode	Texte	Régulation	Analyse	Idées d'exploitation
1	C'est une femme qui dessine et qui écrit sur un grand cahier. Elle invente une histoire. C'est l'histoire d'une petite fille	Anticipation	- c'est une histoire dans l'histoire - découverte des deux personnages : la petite fille et la femme - principe des contes gigognes	- écrire et développer le personnage de la petite fille - imaginer ce qu'a la petite fille de si particulier - se mettre en position d'auteur / d'écrivain **Consigne :** **« Invente le titre de l'histoire »** **« J'explique ce que j'ai compris »** **« Imagine la suite. C'est l'histoire d'une petite fille … »**
2	qui n'a rien mais vraiment rien. Elle n'a pas de papa, pas de maman, pas d'ami, pas de maison, rien. Elle vit dans une haute tour sombre. C'est une tour qui n'a pas de porte, juste une fenêtre pour laisser entrer la lumière. La petite fille ne sort jamais de la haute tour sombre. Elle reste là, à regarder le bleu du ciel.	Reformulation	- idée de solitude très présente - sentiment fort et peu agréable - peut provoquer de l'anxiété - quête de l'écrivain = que la petite fille trouve un ami ?	- situation de l'histoire dans le contexte : où, quoi, quand ? - Identifier le personnage de la petite fille **Consigne : Résumer oralement l'histoire de la petite fille.** **Situer les deux histoires.**
3	La femme est assise devant la table. Par la fenêtre, elle entend le vent bruisser sur la mer. Sur la table, le cahier est ouvert. Elle se dit :	Anticipation Transposition	- la femme veut occuper la petite fille - attachement de l'écrivain à son personnage	- quoi donner à la petite fille pour qu'elle se sente moins seule **Consigne :**

	« Il faudrait que je trouve quelque chose à donner à cette petite fille. »		- plusieurs solutions sont envisagée par la femme : le torrent qui chante et les ballons de couleurs vives	**« Depuis le début de l'histoire, explique ce qui s'est passé »** **« Que veut-dire le vent bruisse sur la mer ? »** **« Si j'étais seul dans une tour, qu'est-ce que je voudrais ? »**
4	Alors elle dessine un torrent. La petite fille est ravie, elle écoute le torrent chanter. Les jours passent. La femme se dit : « Un torrent qui chante ce n'est pas suffisant. Cette petite fille a besoin de jouer comme les autres petites filles. » Elle réfléchit, mais rien ne vient. La nuit, elle rêve de ballons de toutes les couleurs. Le lendemain, elle se dit : « Je vais dessiner des ballons pour la petite fille. »	Reformulation		- présenter l'image sans le texte - analyse de l'image sur le rêve - comment savoir uniquement avec l'image que le personnage rêve ? **Consigne : « Dessine l'auteur dessinant la petite fille et ses ballons. »**
5	Au matin, la petite fille découvre les ballons. Ils font des taches rouges, bleues, vertes sur le plancher de la tour. Elle prend un ballon rouge, elle le gonfle. Mais elle souffle si fort que le ballon explose. Elle en prend un deuxième, un bleu. Elle le gonfle doucement. La petite fille lâche tous les ballons par la fenêtre. La femme est triste. Elle se dit : « Comme c'est dommage, la petite fille n'a plus rien pour jouer à présent ».	Anticipation	- la réalité et la fiction s'entremêlent - la petite fille prendre une initiative par rapport à l'auteur (la femme) - l'auteur est même écartée de ce projet - moment où l'auteur devient le spectateur de son histoire	- imaginer ce que vont devenir les ballons - production d'écrits : quels messages la petite fille a-t-elle pu écrire sur chaque ballon → donner un ballon par élève pour transposer cette production d'écrits - repérer ce qui permet de dire que la femme est écartée de son histoire **Consigne :** **« A ton avis qui écrit l'histoire : la petite fille ou la femme ?**

	<u>Elle ne sait pas encore</u> que la petite fille a accroché un message sur chacun des ballons.			**« Ecris le message que tu accrocherais au ballon.**
6	Les ballons ont disparu derrière la montagne. La petite fille attend. Elle regarde le ciel vide et bleu, elle écoute le torrent chanter. La femme regarde la petite fille attendre. Elle se dit qu'il faut qu'elle trouve autre chose. Alors elle invente un vent, un tout petit vent. C'est pour ramener les ballons. Mais les ballons ont disparu. Tous, sauf un,	Reformulation	- la femme subit la décision de la petite fille de lâcher les ballons - elle ne sait comment les ramener et échoue - mais le destin / hasard prend le dessus toujours à l'insu de la femme - l'écriture de l'histoire est spontanée, se fait au fur et à mesure des évènements qui surviennent	- quelles sont les idées de la femme depuis le début de l'histoire ? Les solutions sont-elles toujours efficaces ? - débat autour de la relation entre la femme auteur puis spectatrice **Consigne :** **« Pourquoi un seul ballon est revenu ?** **Qu'est-ce que la petite fille pourrait faire de ce ballon ? »**
7	un ballon jaune qui s'est envolé vers la mer. La femme regarde par la fenêtre et elle voit passer un ballon jaune. Elle se dit : « Ça, c'est incroyable ! » Elle voit le ballon jaune et elle le reconnait. Elle voit le message accroché au ballon et elle comprend.	Reformulation	- moment où les élèves sont en difficulté de compréhension entre l'imaginaire ou la réalité - est-ce la petite fille existe ou non ? (pas de réponse univoque possible)	- débat sur la réalité / la fiction - elle comprend quoi ? Le ballon est-il vraiment celui de son histoire ? Est-ce possible ? **Consigne : « Est-ce que la petite fille existe ? Explique pourquoi. »**
8	Mais le vent tombe et le ballon jaune va plonger dans l'eau ! Vite, la femme dessine à la hâte un bateau. Il était temps. Le ballon jaune atterrit sur le pont du bateau, **<u>juste au moment où un petit</u>**	Anticipation	- la femme dessine le bateau sans savoir que le garçon est dedans. Encore une fois elle est spectatrice de son histoire - la garçon arrive et nous n'aurons plus le point de vue depuis la petite fille	- que va faire le petit garçon en lisant le message présent sur le ballon ? - repérer les mots qui précisent que la femme ne décide pas tout **Consigne : « imagine l'histoire du petit garçon »**

	<u>garçon sort de la cabine</u>. Il prend le ballon jaune. Il lit le message et			**« Quel peut-être la réaction du garçon en lisant le message ? »**
9	hisse la voile. Par la fenêtre, la femme voit le bateau longer la côte et remonter le fleuve. Quand le fleuve devient rivière, le bateau remonte la rivière. Quand la rivière devient torrent, le bateau remonte le torrent. Enfin, le bateau arrive au pied de la haute tour sombre. Mais le petit garçon ne peut pas rejoindre la petite fille car la haute tour sombre n'a pas de porte. Il s'assied au pied de la tour. Il parle à la petite fille et elle lui parle aussi. Il sent sont souffle chaud descendre dans son cou.	Reformulation Transposition	- la femme assiste enfin à leur rencontre - une rencontre attendue et que la femme ne pensait pas au début de l'histoire - tout comme le lecteur, elle a les mêmes informations	- rencontre des deux personnages - imaginer ce que le petit garçon pourrait dire à la petite fille - imaginer un dialogue **Consigne : « Ecris la discussion que la petite fille et le petit garçon ont »**
10	La femme se dit qu'elle doit faire quelque chose. Ce petit garçon ne peut pas rester attendre en bas de la haute tour sombre. Et cette petite fille ne peut pas rester à attendre en haut de la haute tour sombre. Mais la femme ne trouve rien. Elle se sent bête. Et c'est le petit garçon qui lui souffle une idée :	Anticipation	- moment où les personnages et l'auteur interagissent	- trouver une idée pour que le garçon et la fille se rejoignent **Consigne :** **« Selon toi comment la petite fille et le petit garçon peuvent-ils être réunis ? »** **« Quel sera le sentiment des enfants lorsqu'ils se rencontreront ? »**
11	« Et si tu dessinais une porte… » La femme éclate de rire, c'est si simple et elle n'y avait même pas pensé ! Le petit garçon pousse la porte. La petite fille sort. Ensemble ils montent sur le bateau. Le	Reformulation Anticipation	- c'est la fin de la solitude de la petite fille et du petit garçon	- est-ce que la petite fille est réelle ? → Débat - que ressent la petite fille quand elle rencontre le garçon

	bateau descend le torrent. Il descend la rivière. Il descend le fleuve pour arriver à la mer.			**Consigne : Imagine la fin de l'histoire entre le petit garçon et la petite fille.**
12	Et un matin, la femme voit passer le bateau sous sa fenêtre. Puis le bateau part vers le large. Quand le vent tombe, la petite fille souffle sur la voile et cela suffit. Le bateau disparait à l'horizon. La femme sourit. Il n'y a plus rien sur le cahier, plus rien qu'une nouvelle page blanche.	Transposition	- fiction et réalité se mêlent de nouveau avec l'apparition du bateau - la petite fille agit sur la fin de l'histoire en « soufflant », elle se libère de son auteur	- que vont faire les deux enfants maintenant ?

6.7. FICHE DE SEQUENCE « LA HAUTE TOUR SOMBRE »

Séquence La haute tour sombre – Françoise Guillaumond

Nombres de séances : 12 séances (durée totale de 1h30 répartie sur 2 jours consécutifs)
Niveau : CP – CE1 – CE2
Objectifs généraux :
- accéder à la compréhension fine du texte par la reformulation, l'anticipation, la transposition
- émettre des hypothèses quant à la suite du texte
- émettre un jugement sur les faits possibles et les faits réels

Compétences :
Lecture :
- Mobiliser les compétences de décodage
- Mettre en œuvre (de manière guidée, puis autonome) une démarche explicite pour découvrir et comprendre un texte ;
- Être capable de faire des inférences ;
- Savoir justifier son interprétation ou ses réponses, s'appuyer sur le texte et sur les autres connaissances mobilisées

Ecriture :
- Mettre en œuvre une démarche d'écriture de textes : trouver et organiser des idées, élaborer des phrases qui s'enchaînent avec cohérence, écrire ces phrases (démarche progressive : d'abord guidée, puis autonome)

Trame générale de la séquence :

Jour 1	TEMPS 1 (15 mins) : → Découverte du texte en autonomie pour les CE1 et CE2 + reformulation de l'histoire sans le texte → Découverte avec l'enseignant pour les CP (et élèves en difficultés). Le texte est écrit sur une grande feuille pour garder trace de l'évolution de l'histoire. Cette affiche servira aussi de support pour repérer des indices dans le texte TEMPS 2 (15 mins) : Compréhension orale (travail sur la réalisation d'inférences)
Jour 2	TEMPS 3 (30mins) : Compréhension écrite CP (travail sur la compréhension générale en lecture) + exercice écrit d'anticipation / de reformulation / de transposition TEMPS 4 (30 mins) : débat oral + présentation de l'illustration

Matériel :
- texte en épisodes (version papier individuelle et version projetable)
- illustrations de l'album numérisées
- pour chaque élève un cahier de lecteur qui regroupera l'épisode lu et toutes les activités écrites (exercices de compréhension à coller pour les CP, écriture d'hypothèses, écriture inventée, repérage d'indices…)

Séance 1 : Episode 1 (histoire dans l'histoire)

Objectif de compréhension / interprétation :
- identifier les deux personnages
- comprendre l'histoire dans l'histoire → les contes gigognes

Etapes	Déroulement	Modalités	Matériels
1 **15mins**	Découverte du texte en autonomie pour les CE1 / CE2 : + exercice de reformulation ***« Vous lisez le texte en autonomie, puis vous le cacher et essayer de raconter avec vos mots ce que le texte raconte. »*** Découverte avec le PE : - afficher le texte - approche du texte par reconnaissance de mots - apporter des aides pour déchiffrer le texte (syllabes complexes, lettres muettes …) - faire lire plusieurs fois les élèves pour que le déchiffrage s'automatise	2 groupes I / E C / O	Paperboard Texte en individuel$ Carnet de lecteur
2 **15mins**	Compréhension orale du texte : - ***« qu'est-ce que le texte raconte ? »*** → Question inférentielle portant sur le sens général ***- « est-ce que le début de cette histoire vous intrigue ? »*** ***- « quels informations nous donne le texte sur le lieu, le temps, les personnages ? »*** → ***Coller le texte dans son carnet de lecteur***	C / O	Texte par élève Affiche
3 **30mins**	Ecriture : - activité de compréhension écrite pour les CP Pour les CP : - dictée à l'adulte sur l'invention de l'histoire de la petite fille - écriture réflexive par anticipation pour les CE1 / CE2 : ***« Invente l'histoire de la petite fille »***	I / E C / E I / E	Fiche d'activité élève Carnet de lecteur
4 **30mins**	Débat : - les élèves lisent leur proposition d'écriture - un débat peut s'engager en fonction des réponses des élèves - présentation de la première de couverture ***« Est-ce que cette image vous donne des indices pour la suite de l'histoire ? »*** - écrire les hypothèses pour Isaure	C / O	

Séance 2 : Episode 2 (les émotions)

Objectif de compréhension / interprétation :
- identifier les deux personnages
- comprendre l'histoire dans l'histoire → les contes gigognes

Etapes	Déroulement	Modalités	Matériels
1 **15mins**	Découverte du texte en autonomie pour les CE1 / CE2 : + exercice de reformulation ***« Vous lisez le texte en autonomie, puis vous le cacher et essayer de raconter avec vos mots ce que le texte raconte. »*** Découverte avec le PE pour les CP : - afficher le texte - approche du texte par reconnaissance de mots - apporter des aides pour déchiffrer le texte (syllabes complexes, lettres muettes …) - faire lire plusieurs fois les élèves pour que le déchiffrage s'automatise	2 groupes I / E C / O	Paperboard Texte en individuel$ Carnet de lecteur
2 **15mins**	Compréhension orale du texte : - ***« qu'est-ce que le texte raconte ? »*** → Question inférentielle portant sur le sens général ***- « quels informations nous donne le texte sur le lieu, le temps, les personnages ? »*** ***- entourer les indices dans l'affiche*** → ***Coller le texte dans son carnet de lecteur***	C / O	Texte par élève Affiche
3 **30mins**	Ecriture : - activité de compréhension écrite pour les CP Pour les CP : - dictée à l'adulte sur **les émotions ressenties en lisant cet épisode** - écriture réflexive par anticipation pour les CE1 / CE2 : ***« Qu'as-tu ressenti en lisant cet épisode ? »***	I / E C / E I / E	Fiche d'activité élève Carnet de lecteur
4 **30mins**	Débat : - les élèves lisent leur proposition d'écriture - un débat peut s'engager en fonction des réponses des élèves - présentation de la première de couverture ***« Est-ce que cette image vous donne des indices pour la suite de l'histoire ? »*** - écrire les hypothèses pour Séverine	C / O	

Séance 3 : Episode 3 (l'objet donné)

Objectif de compréhension / interprétation :
- identifier le rapport auteur qui donne à son personnage
- comprendre une expression en se basant sur les éléments du texte et la formation du mot

Etapes	Déroulement	Modalités	Matériels
1 **15mins**	Découverte du texte en autonomie pour les CE1 / CE2 : + exercice de reformulation ***« Vous lisez le texte en autonomie, puis vous le cacher et essayer de raconter avec vos mots ce que le texte raconte. »*** ***« Que veut dire le vent bruisse sur la mer ? »*** → donner du sens en fonction du contexte. Découverte avec le PE : - afficher le texte - approche du texte par reconnaissance de mots - apporter des aides pour déchiffrer le texte (syllabes complexes, lettres muettes …) - faire lire plusieurs fois les élèves pour que le déchiffrage s'automatise	2 groupes I / E C / O	Paperboard Texte en individuel$ Carnet de lecteur
2 **15mins**	Compréhension orale du texte : - ***« qu'est-ce que le texte raconte ? »*** ➔ Question inférentielle portant sur le sens général - ***« Comment l'objet va-t-il être donné ? »*** → ***Coller le texte dans son carnet de lecteur***	C / O	Texte par élève Affiche
3 **30mins**	Ecriture : - Compréhension écrite CP : repérage de phrases juste, mise en l'ordre pour former une phrase (en rapport avec le texte) - Classe entière : **« Si tu étais dans une tour, que voudrais tu comme objet ? »**	I / E C / E I / E	Fiche d'activité élève Carnet de lecteur
4 **30mins**	Débat : - les élèves lisent leur proposition d'écriture - un débat peut s'engager en fonction des réponses des élèves - présentation de la première de couverture ***« Est-ce que cette image vous donne des indices pour la suite de l'histoire ? »*** - écrire les hypothèses pour Isaure	C / O	Paperboard

Séance 4 : Episode 4 (l'objet donné)

Objectif de compréhension / interprétation :
- analyser une image sans présence du texte

Etapes	Déroulement	Modalités	Matériels
1 **15mins**	Phase de rappel : ***« Que s'est-il passé lundi et mardi dans l'épisode que vous avez lu ? »*** Présentation l'image sans le texte : ***« Que voyez-vous ? »*** ***« Pour vous, cela parle de quoi ? »*** ***« Pensez-vous que cette image nous donne des indices pour la suite ? »***	C / O	Vidéo projecteur
2 **15mins**	Découverte du texte en autonomie pour les CE1 / CE2 : + exercice interprétatif ***« Avec quel passage du texte, l'image va-t-elle ? »*** Découverte avec le PE : - afficher le texte - approche du texte par reconnaissance de mots - apporter des aides pour déchiffrer le texte (syllabes complexes, lettres muettes …) - faire lire plusieurs fois les élèves pour que le déchiffrage s'automatise	C / O	Texte par élève Affiche
3 **30mins**	Ecriture : - Compréhension écrite CP : repérage de phrases juste, mise en l'ordre pour former une phrase (en rapport avec le texte) - Classe entière : ***« Que va faire la petite fille avec tous les ballons ? »***	I / E C / E I / E	Fiche d'activité élève Carnet de lecteur
4 **30mins**	Débat : - les élèves lisent leur proposition d'écriture - un débat peut s'engager en fonction des réponses des élèves - présentation de la première de couverture ***« Est-ce que cette image vous donne des indices pour la suite de l'histoire ? »*** - écrire les hypothèses pour Séverine	C / O	Paperboard

Séance 5 : Episode 5 (message envoyé)

Objectif de compréhension / interprétation :
- identifier la complexité entre le rapport histoire réelle et histoire inventée
- repérer un indice dans le texte pour repérer le tournant de l'histoire (auteur devient spectateur)

Etapes	Déroulement	Modalités	Matériels
1 **15mins**	Découverte du texte en autonomie pour les CE1 / CE2 : + exercice de reformulation ***« Vous lisez le texte en autonomie, puis vous le cacher et essayer de raconter avec vos mots ce que le texte raconte. »*** ***« Pourquoi la petite fille veut lâcher les ballons ? »*** Découverte avec le PE : - afficher le texte - approche du texte par reconnaissance de mots - apporter des aides pour déchiffrer le texte (syllabes complexes, lettres muettes …) - faire lire plusieurs fois les élèves pour que le déchiffrage s'automatise	2 groupes I / E C / O	Paperboard Texte en individuel Carnet de lecteur
2 **15mins**	Compréhension orale du texte : - ***« qu'est-ce que le texte raconte ? »*** ➔ Question inférentielle portant sur le sens général ***- Comment la petite fille peut lâcher les ballons ? Qui décide dans cet épisode ? »*** ➔ ***Coller le texte dans son carnet de lecteur***	C / O	Texte par élève Affiche
3 **30mins**	Ecriture : - Compréhension écrite CP (en autonomie) : - Classe entière : ***« Imagine le message accroché au ballon que tu écrirais »***	I / E C / E I / E	Fiche d'activité élève Carnet de lecteur
4 **30mins**	Débat : - les élèves lisent leur proposition d'écriture - un débat peut s'engager en fonction des réponses des élèves - présentation de la première de couverture ***« Est-ce que cette image vous donne des indices pour la suite de l'histoire ? »*** - écrire les hypothèses pour Isaure	C / O	Paperboard

Séance 6 : Episode 6 (La disparition des ballons)

Objectif de compréhension / interprétation :
- identifier la complexité entre le rapport histoire réelle et histoire inventée
- reformuler les idées de la femme

Etapes	Déroulement	Modalités	Matériels
1 **15mins**	Découverte du texte en autonomie pour les CE1 / CE2 : + exercice de reformulation ***« Vous lisez le texte en autonomie, puis vous le cacher et essayer de raconter avec vos mots ce que le texte raconte. »*** ***« Pour la petite fille veut lâcher les ballons ? »*** Découverte avec le PE : - afficher le texte - approche du texte par reconnaissance de mots - apporter des aides pour déchiffrer le texte (syllabes complexes, lettres muettes …) - faire lire plusieurs fois les élèves pour que le déchiffrage s'automatise	2 groupes I / E C / O	Paperboard Texte en individuel Carnet de lecteur
2 **15mins**	Compréhension orale du texte : - ***« qu'est-ce que le texte raconte ? »*** ➔ Question inférentielle portant sur le sens général ***- « Pourquoi un seul ballon revient ? » (Présence d'un petit vent pas assez puissant pour tous les ramener)*** ➔ ***Coller le texte dans son carnet de lecteur***	C / O	Texte par élève Affiche
3 **30mins**	Ecriture : - Compréhension écrite CP (en autonomie) : - Classe entière : ***« Qu'est-ce que la petite fille pourrait-faire de ce ballon ? »***	I / E C / E I / E	Fiche d'activité élève Carnet de lecteur
4 **30mins**	Débat : - les élèves lisent leur proposition d'écriture - un débat peut s'engager en fonction des réponses des élèves - présentation de la première de couverture ***« Est-ce que cette image vous donne des indices pour la suite de l'histoire ? »*** - écrire les hypothèses pour Isaure	C / O	Paperboard

Séance 7 : Episode 7 (le retour du ballon)

Objectif de compréhension / interprétation :
- identifier la complexité entre le rapport histoire réelle et histoire inventée
- accepter l'avis des autres et la non-réponse face à une question littéraire

Etapes	Déroulement	Modalités	Matériels
1 **15mins**	Découverte du texte en autonomie pour les CE1 / CE2 : ***« Vous lisez le texte en autonomie, puis vous le cacher et essayer de raconter avec vos mots ce que le texte raconte. »*** Découverte avec le PE : - afficher le texte - approche du texte par reconnaissance de mots - apporter des aides pour déchiffrer le texte (syllabes complexes, lettres muettes …) - faire lire plusieurs fois les élèves pour que le déchiffrage s'automatise	2 groupes I / E C / O	Paperboard Texte en individuel Carnet de lecteur
2 **15mins**	Compréhension orale du texte : - ***« qu'est-ce que le texte raconte ? »*** ➔ Question inférentielle portant sur le sens général ***- « Est-ce que le ballon est celui de l'histoire ? Pourquoi ?*** ***Comment pouvez-vous l'expliquer ?*** ➔ ***Coller le texte dans son carnet de lecteur***	C / O	Texte par élève Affiche
3 **30mins**	Ecriture : - Compréhension écrite CP (en autonomie) : - Classe entière : ***« Est-ce que la petite fille existe ? Explique pourquoi. »***	I / E C / E I / E	Fiche d'activité élève Carnet de lecteur
4 **30mins**	Débat : - les élèves lisent leur proposition d'écriture - un débat peut s'engager en fonction des réponses des élèves - présentation de la première de couverture ***« Est-ce que cette image vous donne des indices pour la suite de l'histoire ? »*** - écrire les hypothèses pour Isaure	C / O	Paperboard

Séance 8 : Episode 8 (un autre personnage)

Objectif de compréhension / interprétation :
- identifier la complexité entre le rapport histoire réelle et histoire inventée
- apprécier les choix de l'auteur quant au retournement de la situation

Etapes	Déroulement	Modalités	Matériels
1 **15mins**	Découverte du texte en autonomie pour les CE1 / CE2 : + exercice de reformulation ***« Vous lisez le texte en autonomie, puis vous le cacher et essayer de raconter avec vos mots ce que le texte raconte. »*** ***« Pour la petite fille veut lâcher les ballons ? »*** Découverte avec le PE : - afficher le texte - approche du texte par reconnaissance de mots - apporter des aides pour déchiffrer le texte (syllabes complexes, lettres muettes …) - faire lire plusieurs fois les élèves pour que le déchiffrage s'automatise	2 groupes I / E C / O	Paperboard Texte en individuel Carnet de lecteur
2 **15mins**	Compréhension orale du texte : - ***« qu'est-ce que le texte raconte ? »*** ➔ Question inférentielle portant sur le sens général ***- « Pourquoi la femme décide de dessiner un bateau ? »*** ***➔ comprendre que le ballon est destiné à quelqu'un*** ***➔ Coller le texte dans son carnet de lecteur***	C / O	Texte par élève Affiche
3 **30mins**	Ecriture : - Compréhension écrite CP (en autonomie) : - Classe entière : ***« Imagine l'histoire du petit garçons »*** ***« Quel est la réaction du petit garçon en lisant le message ? »***	I / E C / E I / E	Fiche d'activité élève Carnet de lecteur
4 **30mins**	Débat : - les élèves lisent leur proposition d'écriture - un débat peut s'engager en fonction des réponses des élèves - présentation de la première de couverture ***« Est-ce que cette image vous donne des indices pour la suite de l'histoire ? »*** - écrire les hypothèses pour Isaure	C / O	Paperboard

Séance 9 : Episode 9 (La rencontre)

Objectif de compréhension / interprétation :
- identifier la complexité entre le rapport histoire réelle et histoire inventée
- apprécier la rencontre entre les deux personnages
- retracer le cheminement de l'histoire

Etapes	Déroulement	Modalités	Matériels
1 **15mins**	Découverte du texte en autonomie pour les CE1 / CE2 : + exercice de reformulation ***« Vous lisez le texte en autonomie, puis vous le cacher et essayer de raconter avec vos mots ce que le texte raconte. »*** Découverte avec le PE : - afficher le texte - approche du texte par reconnaissance de mots - apporter des aides pour déchiffrer le texte (syllabes complexes, lettres muettes …) - faire lire plusieurs fois les élèves pour que le déchiffrage s'automatise	2 groupes I / E C / O	Paperboard Texte en individuel Carnet de lecteur
2 **15mins**	Compréhension orale du texte : - ***« qu'est-ce que le texte raconte ? »*** ➔ Question inférentielle portant sur le sens général ***- « Pourquoi le petit garçon décide d'aller vers la tour ? »*** ➔ ***Coller le texte dans son carnet de lecteur***	C / O	Texte par élève Affiche
3 **30mins**	Ecriture : - Compréhension écrite CP (en autonomie) : - Classe entière : ***« Imagine ce que le petit garçon et la petite fille pourrait se dire »***	I / E C / E I / E	Fiche d'activité élève Carnet de lecteur
4 **30mins**	Débat : - les élèves lisent leur proposition d'écriture - un débat peut s'engager en fonction des réponses des élèves - présentation de la première de couverture ***« Est-ce que cette image vous donne des indices pour la suite de l'histoire ? »*** - écrire les hypothèses pour Isaure	C / O	Paperboard

Séance 5 : Episode 5 (message envoyé)

Objectif de compréhension / interprétation :
- identifier la complexité entre le rapport histoire réelle et histoire inventée
- se remémorer des faits antérieurs (le fait qu'il n'y ait pas de porte)

Etapes	Déroulement	Modalités	Matériels
1 **15mins**	Découverte du texte en autonomie pour les CE1 / CE2 : + exercice de reformulation ***« Vous lisez le texte en autonomie, puis vous le cacher et essayer de raconter avec vos mots ce que le texte raconte. »*** Découverte avec le PE : - afficher le texte - approche du texte par reconnaissance de mots - apporter des aides pour déchiffrer le texte (syllabes complexes, lettres muettes …) - faire lire plusieurs fois les élèves pour que le déchiffrage s'automatise	2 groupes I / E C / O	Paperboard Texte en individuel Carnet de lecteur
2 **15mins**	Compréhension orale du texte : - ***« qu'est-ce que le texte raconte ? »*** ➔ Question inférentielle portant sur le sens général ***- « comment la petite fille et le petit garçon peuvent-ils être réunis ? »*** ➔ ***Coller le texte dans son carnet de lecteur***	C / O	Texte par élève Affiche
3 **30mins**	Ecriture : - Compréhension écrite CP (en autonomie) : - Classe entière : « ***Quel sera le sentiment lorsqu'ils se rencontreront ? »***	I / E C / E I / E	Fiche d'activité élève Carnet de lecteur
4 **30mins**	Débat : - les élèves lisent leur proposition d'écriture - un débat peut s'engager en fonction des réponses des élèves - présentation de la première de couverture ***« Est-ce que cette image vous donne des indices pour la suite de l'histoire ? »*** - écrire les hypothèses pour Isaure	C / O	Paperboard

Séance 11 : Episode 11 (la solution et le départ)

Objectif de compréhension / interprétation :
- identifier la complexité entre le rapport histoire réelle et histoire inventée
- repérer un indice dans le texte pour repérer le tournant de l'histoire (auteur devient spectateur) → les paroles du petit garçon

Etapes	Déroulement	Modalités	Matériels
1 **15mins**	Découverte du texte en autonomie pour les CE1 / CE2 : + exercice de reformulation ***« Vous lisez le texte en autonomie, puis vous le cacher et essayer de raconter avec vos mots ce que le texte raconte. »*** Découverte avec le PE : - afficher le texte - approche du texte par reconnaissance de mots - apporter des aides pour déchiffrer le texte (syllabes complexes, lettres muettes …) - faire lire plusieurs fois les élèves pour que le déchiffrage s'automatise	2 groupes I / E C / O	Paperboard Texte en individuel Carnet de lecteur
2 **15mins**	Compréhension orale du texte : - ***« qu'est-ce que le texte raconte ? »*** ➔ Question inférentielle portant sur le sens général ***- Est-ce que le petit garçon est réel lui aussi ? (le fait qu'il donne une idée directement à la femme)*** → ***Coller le texte dans son carnet de lecteur***	C / O	Texte par élève Affiche
3 **30mins**	Ecriture : - Compréhension écrite CP (en autonomie) : - Classe entière : ***« Imagine la fin de l'histoire entre le petit garçon et la petite fille »***	I / E C / E I / E	Fiche d'activité élève Carnet de lecteur
4 **30mins**	Débat : - les élèves lisent leur proposition d'écriture - un débat peut s'engager en fonction des réponses des élèves - présentation de la première de couverture ***« Est-ce que cette image vous donne des indices pour la suite de l'histoire ? »*** - écrire les hypothèses pour Isaure	C / O	Paperboard

Séance 12 : Episode 12 (la libération)

Objectif de compréhension / interprétation :
- identifier la complexité entre le rapport histoire réelle et histoire inventée
- repérer un indice dans le texte pour repérer le tournant de l'histoire (auteur devient spectateur) → la petite fille qui souffle sur la toile et la page devient blanche

Etapes	Déroulement	Modalités	Matériels
1 **15mins**	Découverte du texte en autonomie pour les CE1 / CE2 : + exercice de reformulation ***« Vous lisez le texte en autonomie, puis vous le cacher et essayer de raconter avec vos mots ce que le texte raconte. »*** Découverte avec le PE : - afficher le texte - approche du texte par reconnaissance de mots - apporter des aides pour déchiffrer le texte (syllabes complexes, lettres muettes …) - faire lire plusieurs fois les élèves pour que le déchiffrage s'automatise	2 groupes I / E C / O	Paperboard Texte en individuel Carnet de lecteur
2 **15mins**	Compréhension orale du texte : - ***« qu'est-ce que le texte raconte ? »*** ➔ Question inférentielle portant sur le sens général ***- Reposer la question de l'existence des enfants.*** ***→ Coller le texte dans son carnet de lecteur***	C / O	Texte par élève Affiche
3 **30mins**	Ecriture : - Compréhension écrite CP (en autonomie) : - Classe entière : ***« Que vont faire les deux enfants maintenant ? »***	I / E C / E I / E	Fiche d'activité élève Carnet de lecteur
4 **30mins**	Débat final : ***« Si la petite fille avait plein de chose, une famille, est-ce la femme aurait donné dessinés les mêmes éléments ? »*** Faire prendre conscience des élèves de l'importance de l'amitié, que la petite fille ne voulait pas d'objet pour s'occuper, mais être avec quelqu'un.	C / O	Paperboard

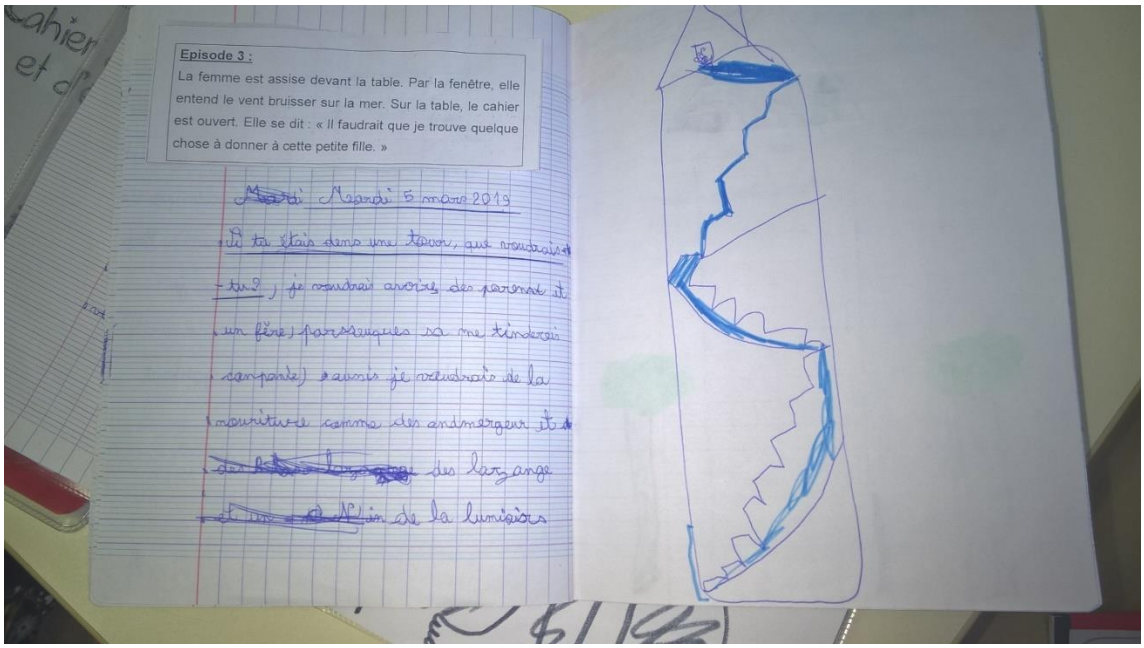
6.8. TRAVAUX D'ELEVES SUR L'ALBUM « LA HAUTE TOUR SOMBRE »

6.8.1. Ecrits de travail (séance 3)

Élève A (Niveau CE1)

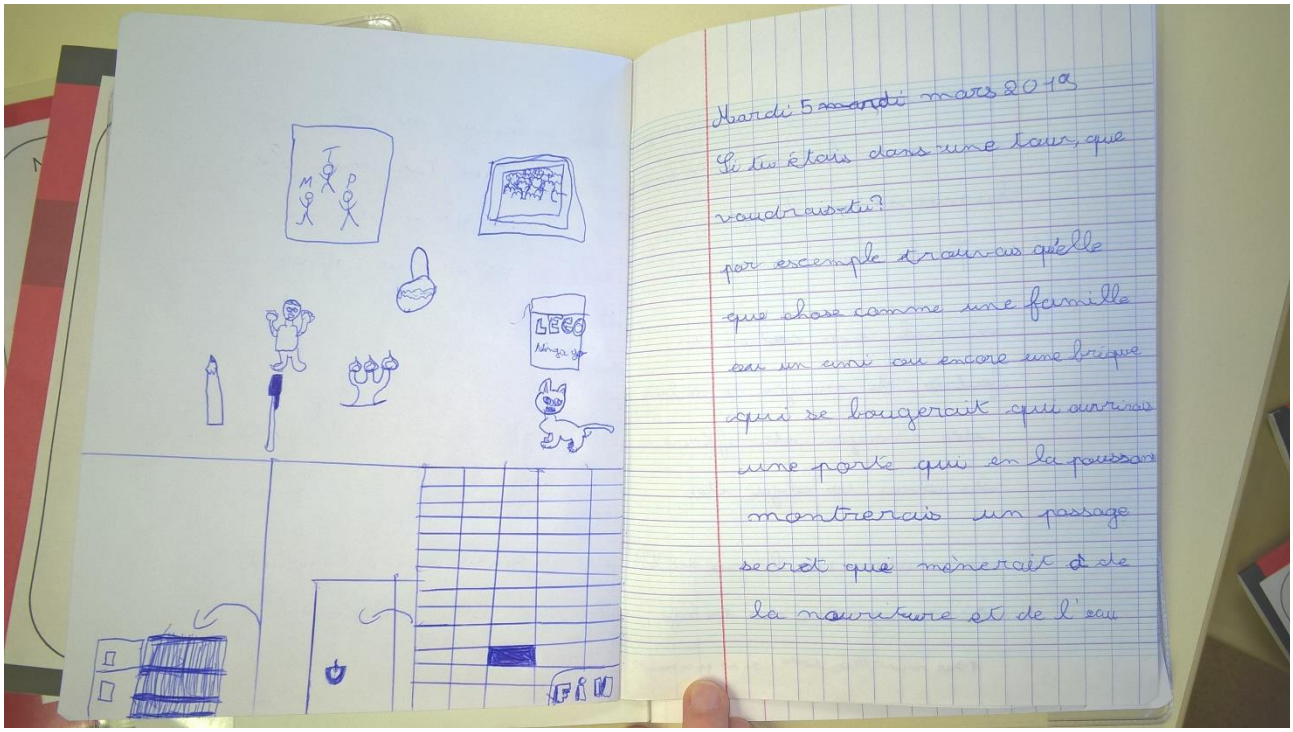
« Moi, je voudrais des feuilles et une trousse de crayon de couleur pour colorier et faire des dessins et dessiner et comme ça je m'ennuierais pas. Et je voudrais à manger et à boire et faire du bricolage. Et je voudrais un jeu de société et comme

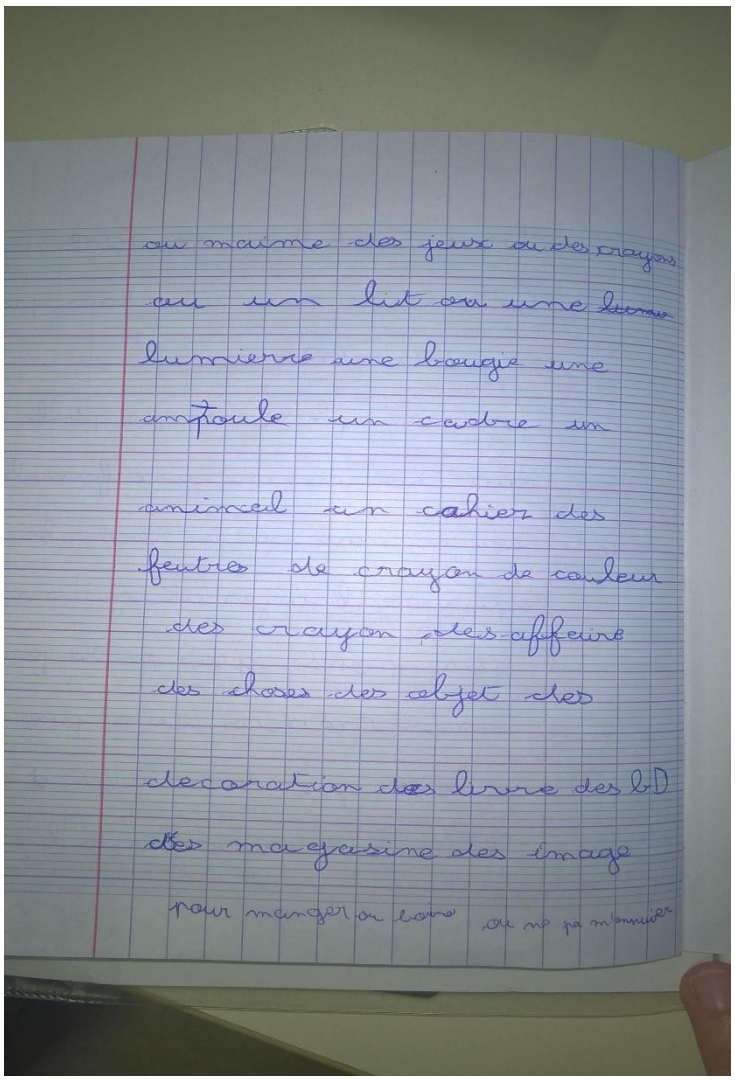
ELEVE B (NIVEAU CE1)



« Je voudrais avoir des parents et un frère parce que ça me tiendrait compagnie. Aussi je voudrais de la nourriture comme des hamburgers et des lasagnes, de la lumière. »

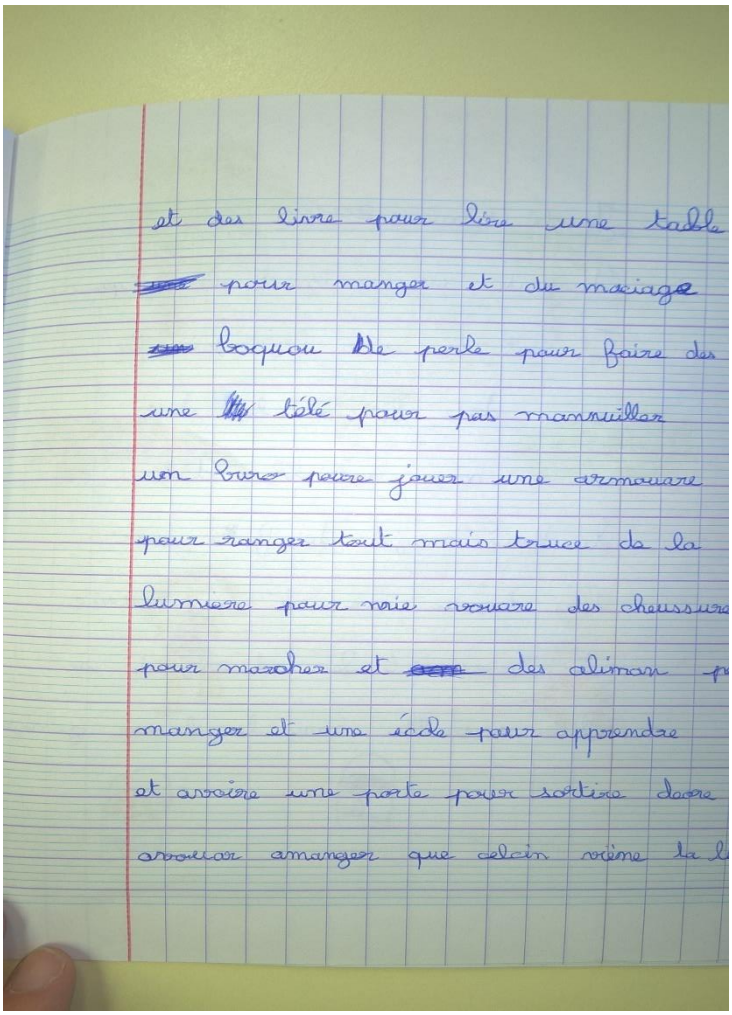
ELEVE C (NIVEAU CE2)





« Par exemple trouver quelque chose comme une famille ou un ami ou encore une brique qui se bougerait qui ouvrirait une porte qui en la poussant montrerait un passage secret qui mènerait a de la nourriture et de l'eau ou même des jeux ou des crayon ou un lit ou une lumière une bougie une ampoule un cadre un animal un cahier des feutres de crayon de couleurs des crayon des affaires des choses des objets des décorations des livres des BD des magazines des images pour manger ou boire ou ne pas m'ennuyer »

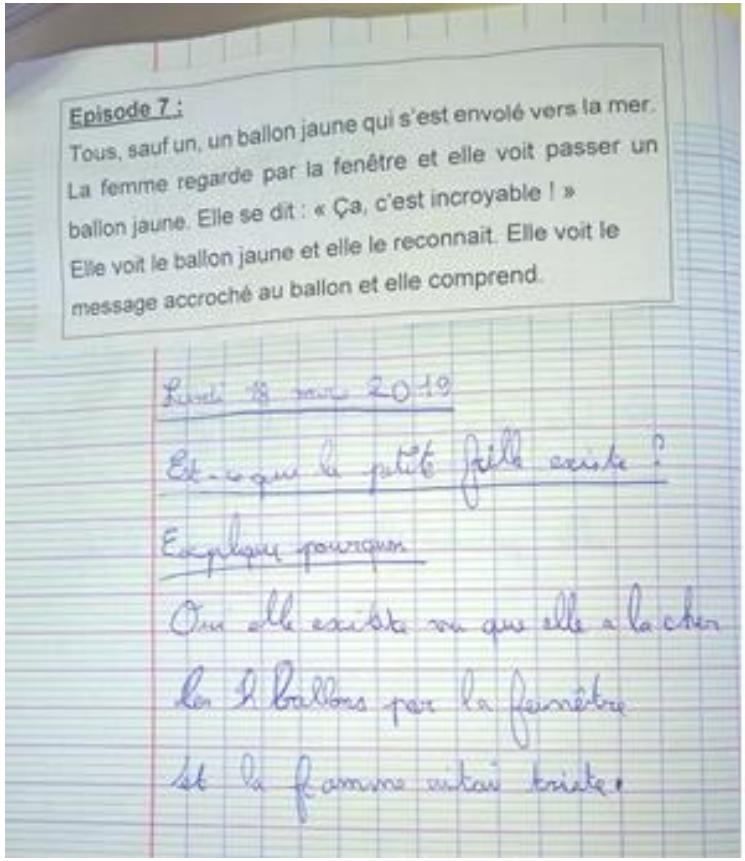
ELEVE D (NIVEAU CE2)



« Une cuisine pour manger, de l'eau pour boire, des crayons pour dessiner, des feuilles et des cahiers de dessins pour dessiner, des playmobil pour jouer et pas m'ennuyer, des fleurs pour décorer la tour, un dressing pour m'habiller, un lit pour pas dormir par terre et des livres pour lire, une table pour manger et du maquillage, beaucoup de perles pour faire des (?), une télé pour pas m'ennuyer, un bureau pour jouer, une armoire pour ranger tout mes trucs, de la lumière pour me voir, des chaussures pour marcher, des aliments pour manger et une école pour apprendre et avoir une porte pour sortir dehors, avoir à manger, que quelqu'un vienne de là-bas. »

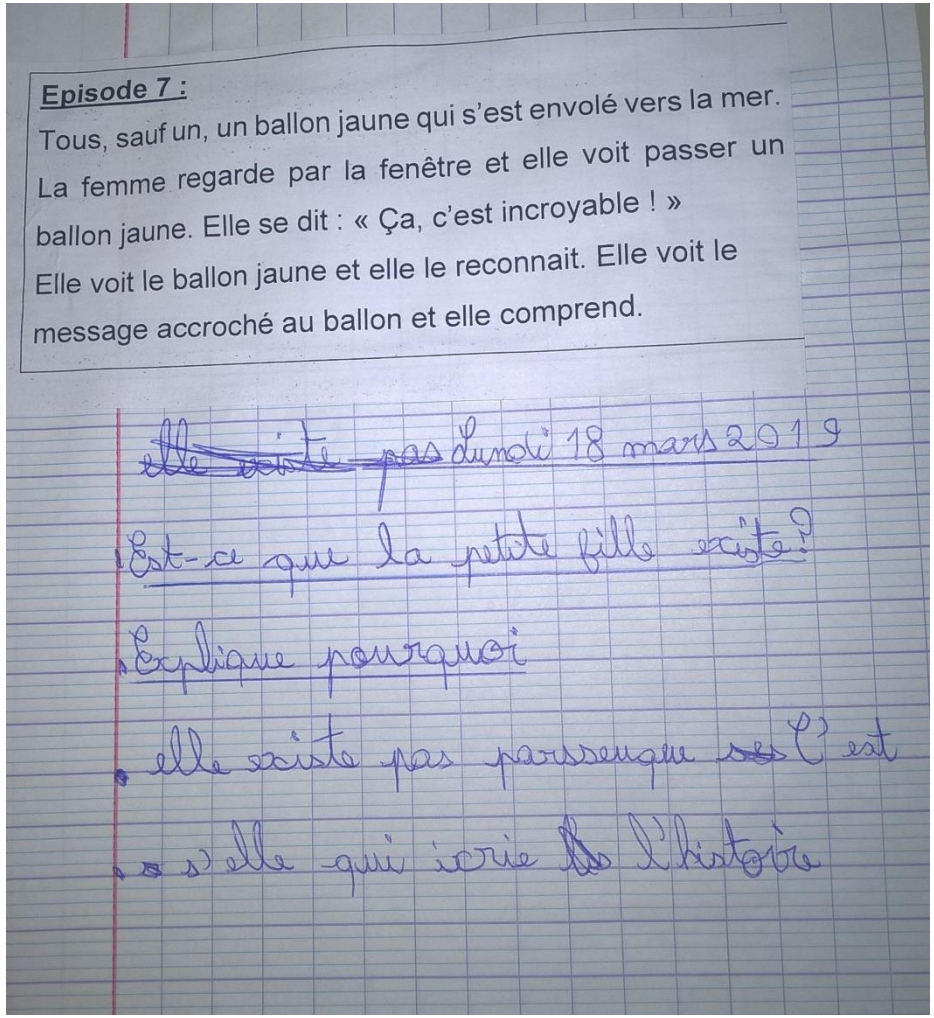
6.8.2. Ecrits de travail (séance 7)

ELEVE A (NIVEAU CE1)



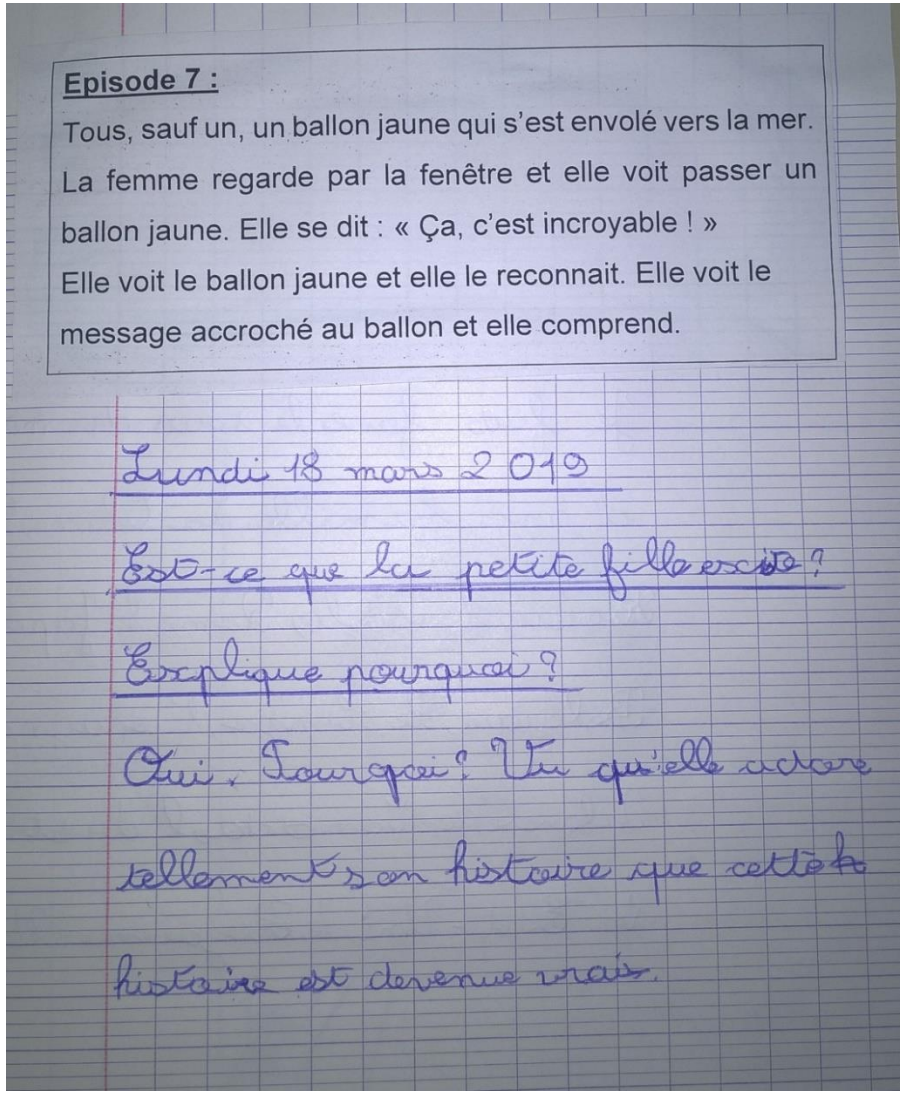
« Oui elle existe vu qu'elle a laché les ballons par la fenêtre et la femme était triste. »

ELEVE B (NIVEAU CE2)



« Elle existe par parce que c'est elle qui écrit l'histoire. »

ELEVE C (NIVEAU CE2)



Episode 7 :

Tous, sauf un, un ballon jaune qui s'est envolé vers la mer. La femme regarde par la fenêtre et elle voit passer un ballon jaune. Elle se dit : « Ça, c'est incroyable ! » Elle voit le ballon jaune et elle le reconnait. Elle voit le message accroché au ballon et elle comprend.

Lundi 18 mars 2019

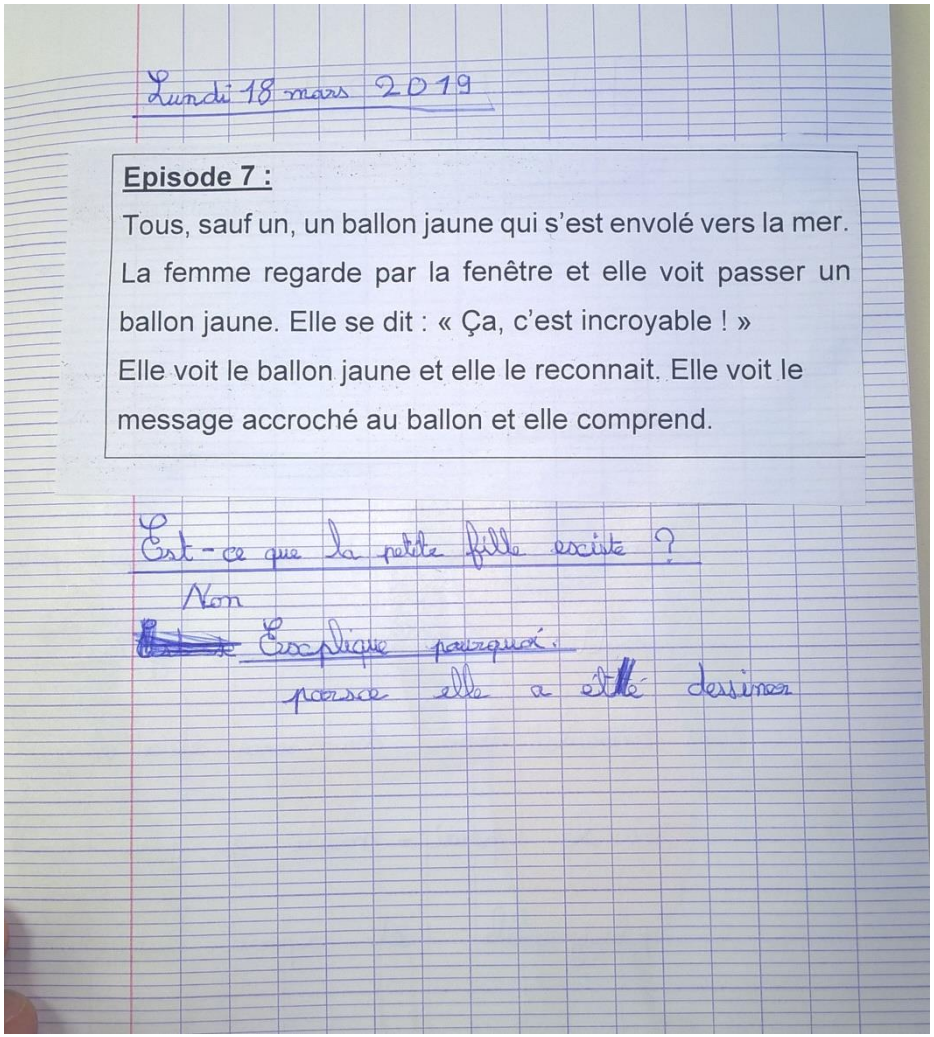
Est-ce que la petite fille excite ?

Explique pourquoi ?

Oui. Pourquoi ? Vu qu'elle adore tellement son histoire que cette histoire est devenue vrais.

« Oui. Vu qu'elle adore tellement son histoire que cette histoire est devenue vraie. »

ELEVE D (NIVEAU CE2)



Lundi 18 mars 2019

Episode 7 :

Tous, sauf un, un ballon jaune qui s'est envolé vers la mer. La femme regarde par la fenêtre et elle voit passer un ballon jaune. Elle se dit : « Ça, c'est incroyable ! » Elle voit le ballon jaune et elle le reconnait. Elle voit le message accroché au ballon et elle comprend.

Est-ce que la petite fille excite ?

Non

Explique pourquoi.

parce elle a été dessiner

« Non parce qu'elle a été dessinée.