



HAL
open science

L'enseignement de la compréhension écrite : la méthode Lectorino & Lectorinette

Amandine Poulin

► **To cite this version:**

Amandine Poulin. L'enseignement de la compréhension écrite : la méthode Lectorino & Lectorinette. Education. 2022. dumas-03717231

HAL Id: dumas-03717231

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03717231>

Submitted on 8 Jul 2022

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.

CY Cergy Paris UNIVERSITÉ – INSPÉ de l'académie de Versailles
Site de Cergy-Hirsch

Année universitaire 2021-2022

MÉMOIRE

présenté en vue d'obtenir le **Master**

**Mention : « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation
(MEEF) »**

Spécialité : « 1er degré »

Parcours : « Professeur des écoles »

L'enseignement de la compréhension écrite

La Méthode Lectorino & Lectorinette



Directeur de mémoire : **Mme Cécile CHARRIERE**

Jury :

Cécile CHARRIERE, professeure de français, INSPE Versailles, site de Cergy Hirsch

Laure DAPPE, professeure de français, INSPE Versailles, site de Cergy Hirsch

Date de soutenance : 25 mai 2022

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier ma tutrice de mémoire Madame Cécile Charrière pour son accompagnement tout au long de l'année sur le travail de ce mémoire. Je la remercie tout particulièrement pour sa disponibilité et ses conseils avisés qui m'ont permis de structurer ma recherche et mon travail.

Je remercie également [REDACTED], professeure de français de l'INSPE, pour les cours dispensés et notamment la didactique en compréhension écrite.

Mes remerciements vont également à mon maître d'accueil temporaire, pour son accueil dans sa classe de CE1 de l'école [REDACTED], pour tous ses précieux conseils pendant toute la durée de mon stage, sur l'animation des différentes séances, les postures et gestes professionnels à adopter.

Enfin, je remercie les membres de ma famille pour leur soutien tout au long de cette année de reconversion professionnelle.

Résumé

Ce mémoire a pour objectif de s'interroger sur la compréhension en lecture et plus particulièrement la mise en place en classe de la méthode *Lectorino & Lectorinette* élaborée par Roland Goigoux et Sylvie Cèbe.

La première partie porte sur les fondements théoriques de la compréhension en lecture, son évolution, les compétences nécessaires, ses obstacles et difficultés. Ce cadre théorique met également en avant la nécessité d'un enseignement explicite et les méthodes utilisées.

La deuxième partie du mémoire développe la méthode *Lectorino & Lectorinette*, sa mise en place et son analyse en classe de CE1 à travers des enregistrements de séances et des travaux d'élèves.

Mots-clés : lecture, compréhension, enseignement explicite, *Lectorino & Lectorinette*, pensées des personnages, inférences, implicite.

Table des matières

Remerciements.....	2
Résumé.....	3
Table des matières.....	4
Liste des figures.....	5
Liste des annexes.....	6
Introduction.....	7
I. La compréhension écrite et ses fondements théoriques.....	9
I.1. L'évolution de la compréhension en lecture.....	9
I.2. Les compétences liées à la compréhension.....	10
I.3. Les difficultés et les obstacles à la compréhension écrite.....	13
I.4. L'importance de l'implicite et des inférences.....	14
I.5. La nécessité d'un enseignement explicite de la compréhension.....	16
I.6. Les méthodes actuelles pour enseigner la compréhension.....	19
II. Problématique.....	20
II.1. Vers la problématique.....	20
II.2. Sous-questions.....	20
II.3. Hypothèses de travail.....	21
III. Analyse du dispositif réalisé en classe.....	22
III.1. Présentation de la méthode <i>Lectorino & Lectorinette</i>	22
III.2. Max et les maximonstres.....	23
III.3. Ludovic ne veut pas aller à l'école.....	24
III.4. John, Rose et le chat.....	26
III.5. Le chat botté.....	28
III.6. Roule galette.....	32
III.7. Le petit loup qui se prenait pour un grand.....	35
Conclusion.....	39
Bibliographie.....	41
Annexes.....	42

Liste des figures

Figure 1 : Modèle contemporain de compréhension en lecture (J. Giasson, 2007).....	9
Figure 2 : Structures et mécanismes impliqués dans la compréhension des textes (M. Bianco, 2015).....	10
Figure 3 : 4 familles de compétences nécessaires à l'activité de compréhension (M. Bianco, 2015).....	12
Figure 4 : 4 compétences prioritaires de la compréhension (S. Cèbe et R. Goigoux, 2018).....	12
Figure 5 : Echelle des inférences de Cunningham (J. Giasson, 2017).....	15
Figure 6 : L'enseignement explicite (Centre Alain Savary, 2014).....	18

Liste des annexes

Annexe 1 : Fiches de préparation.....	43
Annexe 2 : Extrait de Max et les maximonstres.....	66
Annexe 3 : Extrait de Ludovic ne veut pas aller à l'école.....	66
Annexe 4 : Exercice sur Ludovic ne veut pas aller à l'école.....	67
Annexe 5 : Extrait de John, Rose et le chat.....	67
Annexe 6 : Exercice sur John, Rose et le chat.....	68
Annexe 7 : Extrait du chat botté.....	68
Annexe 8 : Le chat botté - scène 1.....	69
Annexe 9 : Le chat botté - scène 2.....	69
Annexe 10 : Résumé du début de Roule galette.....	70
Annexe 11 : Fin de l'histoire Roule galette.....	70
Annexe 12 : Exercice 1 sur Roule galette.....	71
Annexe 13 : Exercice 2 sur Roule galette.....	71
Annexe 14 : Tapuscrit Le petit loup qui se prenait pour un grand.....	72
Annexe 15 : Exercice 1 sur Le petit loup qui se prenait pour un grand.....	73
Annexe 16 : Exercice 2 sur Le petit loup qui se prenait pour un grand.....	74
Annexe 17 : Exercice 3 sur Le petit loup qui se prenait pour un grand.....	75

Introduction

Le Programme International pour le suivi des acquis des élèves (PISA) est une étude internationale menée par l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) auprès de milliers d'élèves pour évaluer leurs performances et notamment leurs capacités à mobiliser leurs connaissances scolaires et à les utiliser dans des situations de la vie quotidienne. Cette enquête révèle la difficulté de nombreux élèves français de 15 ans à acquérir une maîtrise suffisante de la compréhension en lecture. Et pourtant, la majorité d'entre eux sait lire. Cela signifie donc qu'il ne suffit pas de savoir lire un texte pour le comprendre, car la compréhension en lecture ne découle pas systématiquement de la capacité à identifier les mots écrits. Par ailleurs, l'enquête internationale PIRLS 2016 (Programme International de Recherche en Lecture Scolaire) qui mesure les performances en compréhension de l'écrit des élèves en fin de CM1, montre que la France est l'un des pays européens les plus en difficulté en compréhension de l'écrit. Cette étude révèle là aussi que les jeunes français savent extraire des informations mais qu'ils ne savent pas faire d'inférences pour la bonne compréhension ; le problème n'est donc pas le décodage mais la compréhension. La compréhension en lecture relève donc d'un processus complexe qui repose avant tout sur l'activité du lecteur et son aptitude à faire des liens.

La compréhension a été définie comme objet d'enseignement seulement à partir de 2002 dans les textes officiels, puis plus récemment en 2015. Cette unité d'enseignement est complexe à mettre en œuvre car elle implique une progression, des démarches et des activités spécifiques et des supports identifiés. La recherche Lire et Écrire qui a eu lieu entre 2013 et 2015 a montré, entre autres, que le temps alloué à l'enseignement de la compréhension était très faible (16%) et que près de 40% de ce temps est consacré à des tâches écrites individuelles qui ne favorisent pas les progrès des élèves. L'étude montre également que les activités orales qui portent sur l'élaboration du sens ne sont pas assez présentes, voire parfois absentes.

Plusieurs chercheurs se sont donc intéressés à la compréhension en lecture. Au cours des dix dernières années, la recherche a permis de comprendre les structures et les mécanismes impliqués dans la compréhension de textes. Les habiletés sollicitées au cours du processus de compréhension écrite ont été

classées en quatre catégories : les habiletés d'identification des mots, les connaissances générales et sur le langage stockées en mémoire, l'efficacité cognitive liée à la mémoire et au raisonnement, et enfin les capacités propres au traitement des textes permettant d'en construire la cohérence. Les programmes de l'Éducation Nationale ainsi que les documents d'accompagnement s'appuient sur ces résultats pour aider et guider les professeurs dans l'enseignement de la compréhension écrite.

Mon choix s'est porté sur la question de la compréhension en lecture car lors de mon stage d'observation et de pratique accompagnée en classe de CE1 à l'école élémentaire [REDACTED], j'ai constaté de grandes disparités de niveaux entre les élèves en lecture et en compréhension de l'écrit. Les méthodes utilisées au sein de cette classe qui consistaient à répondre à un questionnaire suite à la lecture du texte m'ont interpellée ; j'ai donc souhaité utiliser d'autres méthodes pour mener des séances de compréhension en lecture.

Je me suis alors intéressée aux travaux de recherche comme ceux de Jocelyne Giasson, Maryse Bianco ou encore Roland Goigoux. Les éléments de ces travaux m'ont permis d'élaborer un cadre théorique qui sera développé dans la première partie de ce mémoire. Ces différentes lectures m'ont conduite à développer ma problématique et choisir un dispositif à mener en classe. Ce dispositif, son expérimentation en classe, ainsi que l'analyse des travaux des élèves seront expliqués en deuxième partie.

I. La compréhension écrite et ses fondements théoriques

I.1. L'évolution de la compréhension en lecture

La conception de la compréhension en lecture a connu une évolution depuis les vingt dernières années. En effet, les modèles traditionnels s'appuient sur une liste d'habiletés qu'il faut enseigner de manière hiérarchique les unes après les autres. Il s'agit d'abord de décoder puis d'identifier le déroulé des actions et l'idée principale qui se dégage du récit. Toutefois, cette conception a été remise en cause par des chercheurs tels que Irwin qui affirme qu'il est impossible d'établir une liste d'habiletés et que la compréhension n'est pas une réception passive du message. Des modèles plus contemporains remettent en cause cette idée de mosaïque d'habiletés isolées et avancent l'idée d'interaction entre le lecteur et le texte. Le rôle du lecteur trouve son importance dans la compréhension d'un texte, c'est lui qui crée le sens du texte en se servant du texte lui-même, de ses connaissances mais aussi de son intention en tant que lecteur. Cette interaction entre le texte, le lecteur et le contexte fait maintenant consensus auprès des chercheurs et la compréhension en lecture peut être modélisée comme suit :

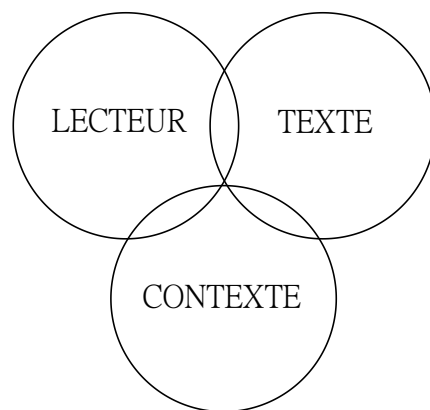


Figure 1 : Modèle contemporain de compréhension en lecture (J. Giasson, 2007)

La variable lecteur comprend à la fois le lecteur lui-même, ses connaissances, mais aussi les processus qu'il met en œuvre lors de sa lecture (ses habiletés). La partie texte du modèle de compréhension fait référence à l'intention de l'auteur d'une part et à la structure et au contenu du texte qui découlent de cette intention. Enfin, le contexte concerne plutôt les éléments qui ne font partie ni du texte ni des processus de lecture ; il s'agit du contexte physique (le temps disponible pour lire, le bruit autour du lecteur), du

contexte psychologique (l'intérêt du lecteur pour le texte) et du contexte social (les interventions des autres élèves ou de l'enseignant). Le degré de relation entre ces trois variables fait ainsi varier la compréhension en lecture : plus les trois paramètres sont enchevêtrés, meilleure est la compréhension. Plusieurs relations entre les variables texte, lecteur et contexte peuvent rendre difficile la compréhension d'un texte. Il peut en effet exister une relation entre le lecteur et le texte mais où le contexte n'est pas approprié, c'est à dire que le texte correspond aux capacités du lecteur mais le contexte n'est pas favorable. Une autre situation est que le contexte est favorable mais le texte n'est pas approprié aux habiletés du lecteur. Enfin, il existe également des situations où les variables lecteur, texte et contexte ne s'imbriquent pas les unes aux autres ; le lecteur n'est pas placé dans un contexte favorable et le texte n'est pas adapté à ses capacités.

I.2. Les compétences liées à la compréhension

Qu'est-ce que comprendre un texte exactement ?

D'après Maryse Bianco, la compréhension en lecture est «une activité cognitive complexe qui implique à la fois des structures et des mécanismes cognitifs propres au traitement du langage et des structures et mécanismes plus généraux», comme l'illustre le schéma ci-dessous :

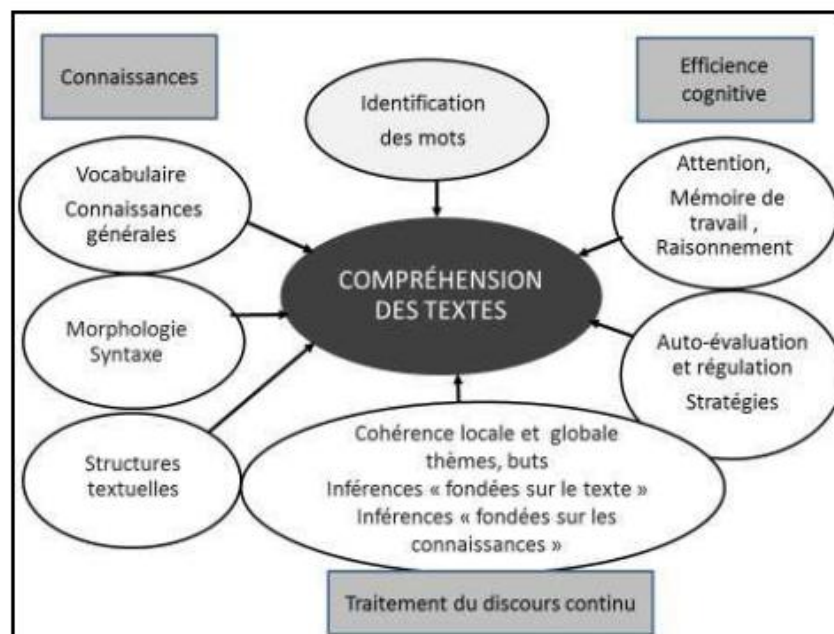


Figure 2 : Structures et mécanismes impliqués dans la compréhension des textes (M. Bianco, 2015)

Le processus de compréhension commence par l'identification des mots et leurs significations. Les connaissances sur le langage, le vocabulaire et la syntaxe permettent ensuite d'établir des relations entre les mots puis entre les phrases et de comprendre la structure du texte. Ces relations dans le texte ne sont toutefois pas explicitées, il est donc nécessaire de mettre en place des mécanismes inférentiels pour établir une cohérence globale qui porte sur la thématique et une cohérence locale qui porte sur les liaisons inter-phrastiques. Ces procédures impliquent que le lecteur soit capable d'auto-évaluation et de régulation, c'est-à-dire qu'il doit exercer une veille sur ce qu'il comprend ou ce qu'il ne comprend pas. Lors du processus de compréhension de texte, tous ces procédés se mobilisent de manière simultanée et le compreneur se doit d'être à la fois fluide pour mobiliser automatiquement les mécanismes de lecture et de compréhension, et stratège dans le guidage de sa propre compréhension pour initier si nécessaire des régulations. Il a alors conscience de ses erreurs ou de ses difficultés et sait mettre en place des stratégies efficaces pour y remédier.

Maryse Bianco distingue alors 4 types de stratégies mises en œuvre dans le processus de lecture-compréhension :

- les stratégies de préparation qui consistent à explorer le texte et ses différentes parties, identifier les objectifs de lecture et se poser des questions pour guider sa propre lecture ;
- les stratégies d'interprétation des idées du texte, des mots et des phrases utilisées, de capacité à faire des inférences et à repérer la structure du texte pour pouvoir en faire une représentation cohérente ;
- les stratégies permettant de lier les informations du texte avec les connaissances et l'expérience du lecteur, aller au-delà du texte en utilisant des ressources externes pour éclaircir d'éventuels points obscurs ;
- les stratégies de restructuration, d'organisation et de synthèse des informations contenues dans le texte par l'utilisation de guide de lecture et par le biais d'activités de résumé, d'évaluation des sources ou d'analyse critique.

D'après Marie-France Bishop, comprendre c'est élaborer une représentation mentale. A partir des travaux de Ecalle & Magnan en 2010, elle a élaboré la représentation d'un consensus entre les différentes recherches sur les connaissances de la compréhension en lecture. Ce consensus a défini 4 compétences qui interagissent et qui permettent d'élaborer une représentation mentale :

- les compétences lexicales et linguistiques ;

- les compétences stratégiques ;
- les compétences référentielles et inférentielles ;
- les compétences d'autorégulation et de métacognition.

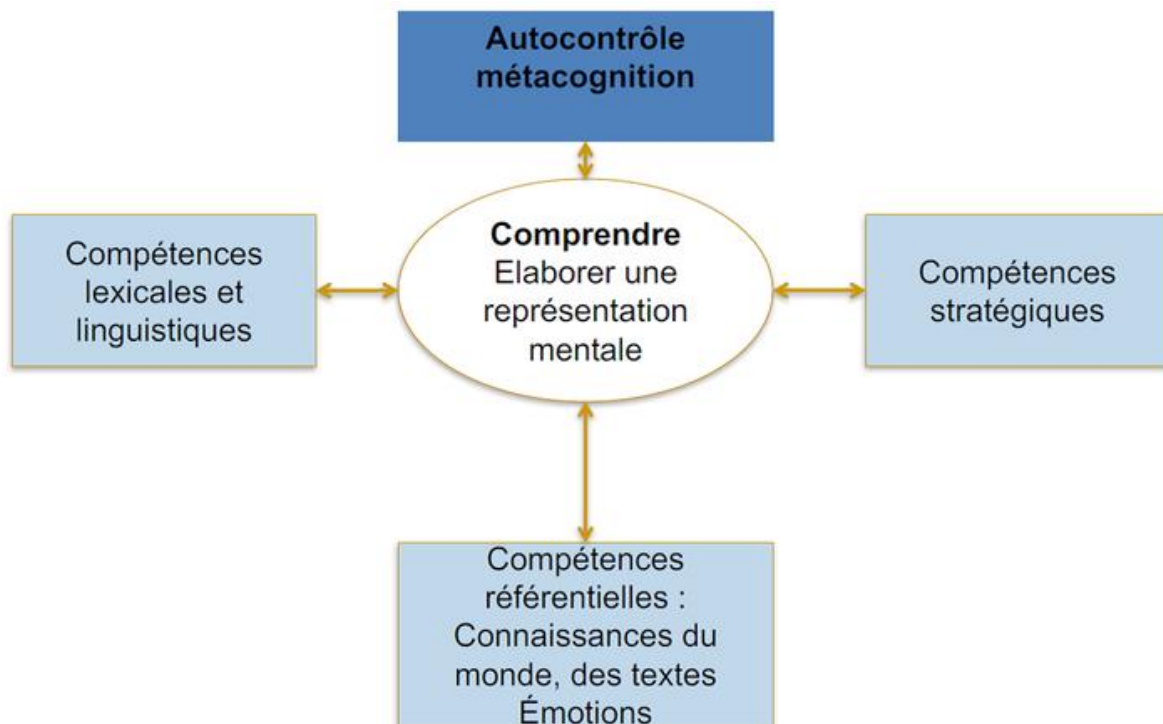


Figure 3 : 4 familles de compétences nécessaires à l'activité de compréhension (M. Bianco, 2015)

Sylvie Cèbe et Roland Goigoux ont défini ces quatre ensembles de compétences autour de l'autorégulation qui constitue l'objectif à atteindre en école primaire : la maîtrise de ces compétences par les élèves les rend alors capables d'autoréguler leur activité de compréhension en lecture.



Figure 4 : 4 compétences prioritaires de la compréhension (S. Cèbe et R. Goigoux, 2018)

Les compétences de décodage exercent une influence déterminante sur la compréhension. Les recherches montrent effectivement qu'un décodage qui n'est pas suffisamment automatisé est une opération coûteuse qui empêche les élèves d'accéder au sens. L'automatisation de la lecture de mots doit donc faire partie intégrante de l'enseignement de la compréhension pour permettre aux élèves de devenir des lecteurs autonomes. Les compétences lexicales facilitent également le processus de compréhension en lecture : plus un élève connaît de mots de vocabulaire, meilleure est sa compréhension du texte, et mieux il comprend ce qu'il lit, plus il est à même d'apprendre du nouveau vocabulaire. Les compétences narratives permettent de connecter les informations du texte et ses propres connaissances pour construire une représentation mentale. Enfin, les compétences inférentielles sont indispensables pour saisir le sens d'un texte et ce qui n'est pas explicitement écrit. Toutes ces compétences servent alors un objectif commun et central à atteindre en école primaire : celui de l'autorégulation qui consiste à être autonome, flexible et stratégique dans sa lecture.

Ces trois approches montrent un consensus évident autour des compétences à développer dans le processus de compréhension en lecture. Les compétences de décodage ne suffisent pas pour saisir le sens d'un texte et la compréhension est le résultat d'une interaction entre les caractéristiques du texte et les connaissances du lecteur. Ainsi, bien comprendre un texte, c'est être capable de contrôler sa propre compréhension et interpréter l'implicite au moyen d'inférences.

I.3. Les difficultés et les obstacles à la compréhension écrite

Les processus mis en place lors de la lecture et de la compréhension de l'écrit définis dans la sous-partie précédente font émerger plusieurs obstacles chez les élèves.

Il est important de distinguer quatre catégories de lecteurs qui sont les suivantes :

- les normo-lecteurs : ils lisent et comprennent conformément à ce qui est attendu en fonction de leur âge ou de leur niveau scolaire ;
- les lecteurs en difficulté générale de lecture : ils ont des difficultés pour déchiffrer et identifier les mots et pour comprendre ce qu'ils lisent ;
- les faibles lecteurs : ils déchiffrent et identifient difficilement les mots mais ils comprennent plutôt bien

ce qu'ils lisent, ils comprennent également très bien à l'oral en général ;

- les faibles compreneurs : ils n'éprouvent pas de difficultés pour déchiffrer et identifier les mots mais ils comprennent difficilement ce qu'ils lisent et ont souvent des difficultés de compréhension à l'oral.

Les principales difficultés de compréhension chez les faibles compreneurs sont liées :

- au langage : la compréhension écrite est favorisée par des capacités d'abord construites oralement dès le plus jeune âge. Il s'agit du vocabulaire, de son étendue (nombre de mots) et de sa qualité (richesse des informations associées à ces mots), de la structure formelle de la syntaxe, de rappel, compréhension et production orale d'histoires ;

- à la fluidité de la lecture : malgré l'identification des mots, la lecture n'est pas suffisamment fluide ;

- à l'auto-régulation : les faibles compreneurs éprouvent des difficultés à contrôler leur lecture et à la réguler.

Ces difficultés se répercutent immédiatement sur les performances de compréhension de l'écrit et peuvent aussi les impacter sur le long terme.

I.4. L'importance de l'implicite et des inférences

Lors de la lecture d'un texte, le lecteur doit être capable d'effectuer des relations entre les phrases. Pour cela, l'auteur donne des indices explicites, comme des pronoms, des référents, des connecteurs et des répétitions qui servent à établir des liens entre les différentes phrases ou propositions. Le lecteur doit alors relier les référents aux termes qu'ils remplacent. Ces indices ne sont pas toujours maîtrisés par les élèves, ce qui peut les conduire à des difficultés de compréhension. Les connecteurs peuvent également être sources de problèmes de compréhension pour les élèves, notamment les connecteurs de cause et les connecteurs implicites, et doivent donc faire l'objet d'un enseignement rigoureux.

Au-delà des indices explicites, l'auteur n'écrit pas tout et ne détaille pas tout, il laisse le soin au lecteur de remplir les blancs. Pour comprendre le texte, le lecteur doit donc être également capable d'inférer des liens et des informations implicites. L'inférence, indispensable à la construction de relations entre les phrases dans un texte, a été définie par plusieurs auteurs qui en ont proposé des modèles très différents.

En 1987, J. Cunningham a proposé un modèle conceptuel en distinguant les inférences pragmatiques, les inférences logiques et les inférences créatives.

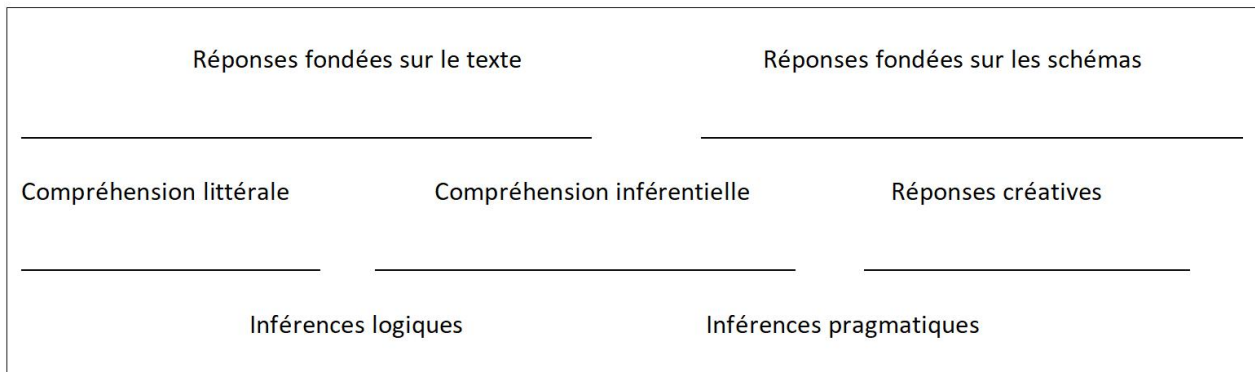


Figure 5 : Echelle des inférences de Cunningham (J. Giasson, 2017)

Pour Cunningham, les inférences logiques sont celles fondées sur le texte, elles sont incluses dans les phrases ou dans les liens entre les informations contenues dans plusieurs phrases. Ces inférences sont nécessairement vraies et communes à tous les lecteurs. Elles sont souvent anaphoriques, c'est-à-dire qu'elles reprennent des éléments déjà évoqués dans le texte (c'est le cas de la pronominalisation par exemple). A l'inverse, les inférences pragmatiques sont fondées sur les connaissances ou les schémas du lecteur. Elles ne sont pas incluses dans les phrases mais peuvent être sous-entendues, et sont donc possiblement vraies et communes à tous les lecteurs. Le lecteur peut établir des liens entre les informations contenues dans le texte et ses propres expériences. Enfin, les inférences créatives sont, tout comme les inférences pragmatiques, constituées d'éléments qui émanent des connaissances et des expériences des lecteurs. Toutefois, les inférences créatives se distinguent des inférences pragmatiques dans le fait qu'elles sont possiblement vraies, particulières à quelques lecteurs et qu'elles ne sont pas indispensables à la compréhension. Ces deux dernières catégories d'inférences relèvent très souvent de l'interprétation du texte.

La capacité à faire des inférences se développe avec l'âge mais elle peut être largement améliorée par l'enseignement de stratégies. Plusieurs recherches ont établi des classifications et des méthodes pour enseigner les inférences liées aux schémas du lecteur. En 1986, D. Johnson et B. Johnson ont proposé une classification constituée de 10 types d'inférences :

- Lieu : inférer sur l'endroit où l'évènement a eu lieu ;
- Agent : inférer sur la personne qui fait l'action ;
- Temps : inférer «quand s'est produit l'évènement» ;
- Action : inférer sur ce que la personne fait ;
- Outil/instrument : inférer sur ce que la personne utilise ;
- Catégorie : inférer sur un concept établi par un groupe de mots ;
- Objet : inférer sur un objet qui peut être vu, touché ou dont on peut parler ;
- Cause/effet : inférer sur ce qui a pu produire un effet et inférer sur cet effet ;
- Problème/solution : inférer un problème à sa solution et inversement ;
- Sentiment/attitude : inférer sur une attitude entraînant une émotion et inversement.

Ces différents processus servent à établir des liens entre les phrases ou les propositions pour les comprendre. Certains procédés permettent de comprendre des liens explicites quand d'autres aident plutôt à inférer des liens implicites. La stimulation et l'enseignement de ces processus sont extrêmement importants pour une bonne compréhension. La composante multifactorielle de la compréhension en lecture constitue donc un défi pédagogique à enseigner la compréhension dans toutes ses dimensions.

I.5. La nécessité d'un enseignement explicite de la compréhension

Dans sa recherche sur l'enseignement de la compréhension écrite en classe en 1978-1979, Dolores Durkin a évalué à moins de 1% du temps de lecture celui consacré à l'enseignement de stratégies pour comprendre. Plus tard, en 1986, Judith Irwin corrobore les idées de Durkin en regrettant que l'enseignement de la compréhension se limite à des questions avec des retours donnés à l'élève qui concernent seulement l'exactitude ou non de ses réponses.

Le référentiel pour l'Éducation prioritaire, ainsi que les programmes des différents cycles, s'accordent sur l'importance d'un enseignement explicite. Ainsi, l'explicitation des démarches d'apprentissage permettent aux élèves de comprendre le sens des enseignements. Il s'agit pour les enseignants d'expliciter les objectifs de travail et les procédures efficaces pour apprendre. La DGESCO (direction générale de l'enseignement scolaire) a illustré ce concept d'enseignement explicite dans un dossier très complet

intitulé «Enseigner plus explicitement». Dans ce document, la DGESCO indique que l'enseignement explicite repose sur les sept points d'attention suivants :

- la place de l'erreur : l'erreur est nécessaire aux apprentissages et aide à progresser, le retour réflexif sur l'erreur permet d'accéder à une meilleure compréhension de la notion étudiée ;
- l'institutionnalisation : il s'agit pour les élèves d'utiliser la situation d'apprentissage pour en faire un savoir générique ;
- les enjeux d'apprentissage ;
- les liens entre les savoirs scolaires et les situations vécues ;
- la compréhension des enjeux d'apprentissage familiaux et ceux de l'école ;
- les exigences d'un investissement intellectuel des élèves ;
- l'attente d'une implication intellectuelle de la part des élèves (et non une attitude passive).

Pour les élèves, ce mode d'enseignement leur permet de comprendre ce qu'il s'agit d'apprendre (savoirs), de faire (compétences) et les stratégies pour le faire, de mobiliser leurs connaissances antérieures, de synthétiser ce qu'ils ont appris et d'établir des liens avec d'autres savoirs dans d'autres disciplines.

Le rôle de l'enseignant pendant le processus d'enseignement explicite se joue tout au long de la séance et plusieurs moments sont propices pour l'explicitation. Il s'agit de présenter, dans les premières minutes de la séance, les enjeux, les buts et les consignes de l'activité et de faire un rappel sur ce qui a été appris antérieurement. Pendant la réalisation de la tâche par les élèves, l'enseignant fait verbaliser les élèves sur leurs procédures et, le cas échéant, fait évoluer l'activité en réorientant la tâche ou en repensant les modalités de travail. A l'issue de la réalisation de la tâche, arrive le moment clé de l'institutionnalisation qui permet de formaliser ce qui vient d'être appris. Enfin, le tissage entre les séances donne du sens à la situation et crée du lien entre les savoirs construits et les savoirs à construire.

Le processus d'enseignement explicite s'établit donc sur différents niveaux :

- de l'enseignant vers les élèves : il favorise la clarté cognitive en explicitant les objectifs d'apprentissage, les activités et les stratégies, puis les savoirs construits lors de l'institutionnalisation ;
- de l'élève envers lui-même ou vers l'enseignant : par la simple question «comment fais-tu ?», l'élève conscientise ses mécanismes intellectuels ;
- des élèves entre eux : l'explicitation des procédures bénéficie à la fois à l'élève qui explicite sa

démarche (développement de la conscientisation et de la capacité réflexive) mais aussi aux autres élèves qui peuvent recueillir des procédures.

Qui ? Avec Qui ?	Quoi ?	Quand ?	Comment ?
<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'enseignant à lui-même (le métier) ▪ L'enseignant aux élèves ▪ L'élève à lui-même et à l'enseignant ▪ L'élève aux autres élèves 	<p>Un scénario d'enseignement/ apprentissages qui comprend :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Les contenus d'enseignement ▪ Les apprentissages visés (pourquoi) ▪ Le but de la tâche proposée Les procédures (comment) ▪ Les apprentissages réalisés (institutionnalisation) ▪ Les apprentissages réels (évaluation) ▪ Les liens avec les autres apprentissages contenus et/ou procédures (la mémoire didactique) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avant la séance : le temps de la préparation ▪ Au début de la séance : avant l'entrée en tâche/ situation. La clarté cognitive. ▪ Pendant la séance : la réalisation de la ou des tâches. La pluralité des démarches. ▪ À la fin de la séance: l'institutionnalisation ▪ Après la séance : l'analyse des résultats ou le tissage entre une séance et la suivante 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Par des dispositifs et des outils qui aident les élèves à se distancier de la tâche demandée ▪ Par des questionnements et des sollicitations de l'enseignant ▪ Par des organisations qui provoquent des interactions entre élèves ▪ Par des traces qui permettent de fixer et de conserver le savoir construit ▪ ...

Figure 6 : L'enseignement explicite (Centre Alain Savary, 2014)

L'enseignement explicite de la compréhension en lecture est fortement recommandé dans les programmes ainsi que dans les guides d'accompagnement de l'Éducation Nationale. Le programme du cycle 2 publié au B.O. n°31 du 30 juillet 2020 indique : «La compréhension est la finalité de toutes les lectures. Dans la diversité des situations de lecture, les élèves sont conduits à identifier les buts qu'ils poursuivent et les processus à mettre en œuvre. Ces processus sont travaillés à de multiples occasions, mais toujours de manière explicite grâce à l'accompagnement du professeur, à partir de l'écoute de textes lus par celui-ci, en situation de découverte guidée, puis autonome, de textes simples ou à travers des exercices réalisés sur des extraits courts. La lecture collective d'un texte permet l'articulation entre les processus d'identification des mots et l'accès au sens des phrases. Elle s'accompagne d'activités de reformulation qui favorisent l'accès à l'implicite et sont l'occasion d'apports de connaissances lexicales dans des domaines variés (via la diversité des lectures proposées aux élèves).» Pour travailler les compétences en compréhension, les enseignants sont invités à mettre en place des «entraînements à la compréhension» ainsi que «l'apprentissage explicite des stratégies de compréhension». Aussi, le guide d'accompagnement *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1* précise que «l'enseignement explicite de la compréhension

est conduit dès le début de l'année. [...] La démarche explicite pour découvrir et comprendre un texte se poursuit (verbalisation des stratégies, attitude active et réflexive) et développe progressivement un raisonnement que les élèves pourront remobiliser en autonomie face aux textes.»

I.6. Les méthodes actuelles pour enseigner la compréhension

Les recherches ont abouti à plusieurs recommandations pour améliorer la compréhension en lecture chez les élèves :

- enseigner l'utilisation de stratégies de compréhension ;
- enseigner comment identifier et utiliser la structure des textes ;
- guider les élèves à travers des discussions centrées sur le contenu des textes ;
- sélectionner des textes adaptés au niveau des élèves pour soutenir le développement de la compréhension ;
- créer un contexte engageant et motivant pour enseigner la compréhension.

Ces recommandations sont très générales et restent évasives sur les méthodes, les procédés et les outils par lesquels les enseignants peuvent aider les élèves à apprendre à lire et palier aux difficultés de compréhension. Les chercheurs ont émis l'hypothèse que la prise en main d'un nouvel outil est un puissant levier pour infléchir les pratiques. Or, il existe très peu d'outils aujourd'hui pour aider les enseignants dans l'exercice de leur métier. Dans le paysage actuel des outils existants, il existe deux manières d'envisager l'enseignement de la compréhension : la première consiste à enseigner explicitement chacune des compétences de compréhension de manière isolée, avec des exercices d'application. Les dispositifs *Fluence de lecture* de M. Pourchet et M. Zorman, *Compréhension* de M. Bianco, M. Coda et D. Gourgue-Giolitto et l'outil TACIT développé par F. De La Haye, C. Quaireau et Y. Noël, répondent à cette perspective modulaire. La deuxième approche est intégrée : elle ne rentre pas par les compétences mais par le texte. C'est le texte et les problèmes successifs qu'il va poser qui vont rendre nécessaire l'enseignement de telle ou telle compétence. Ces deux méthodes ont chacune leur intérêt et le choix de l'une ou de l'autre va dépendre de l'objectif, de l'âge ou du niveau des élèves, elles peuvent donc être complémentaires.

Roland Goigoux et Sylvie Cèbe se sont appuyés sur la deuxième approche pour développer des outils d'enseignement de la compréhension en lecture qui respectent à la fois les résultats de la recherche et les exigences du métier d'enseignant : *Narramus*, *Lectorino & Lectorinette* et *Lector & Lectrix*. C'est donc *Lectorino & Lectorinette* que j'ai choisi de mettre en place lors de mon stage en classe de CE1 à l'école élémentaire [REDACTED].

II. Problématique

II.1. Vers la problématique

Mes différentes lectures de travaux de recherches sur la compréhension en lecture ainsi que l'introduction du dispositif *Lectorino & Lectorinette* m'ont permis de comprendre qu'il existe un écart entre les résultats de la recherche et leur mise en œuvre concrète dans les classes. Les enseignants ne disposent que de très peu d'outils, et ces derniers portent davantage sur des points précis sans tenir compte de leurs pratiques d'enseignement, de leurs conceptions ou de leurs contraintes. A travers l'expérimentation de leurs différents outils, Roland Goigoux et Sylvie Cèbe proposent aux enseignants de nouvelles connaissances sur l'enseignement et une conception différente des apprentissages de leurs élèves. L'outil *Lectorino & Lectorinette* a été conçu en association avec de nombreux professeurs chevronnés, et adapté selon leurs remarques et leurs retours de pratiques d'enseignement. Cet outil se veut être le meilleur compromis entre le souhaitable (les résultats de la recherche) et le raisonnable (les exigences du métier). La première partie de l'introduction de *Lectorino & Lectorinette* se termine ainsi : «L'ouvrage que vous avez entre les mains est donc la troisième version de *Lectorino & Lectorinette* : c'est vous, dorénavant, qui le ferez évoluer en vous l'appropriant.» Cette conclusion m'a alors aidé à formuler ma problématique, à savoir : Comment s'approprier la méthode *Lectorino & Lectorinette* en tant qu'enseignant débutant dans une classe de CE1 ?

II.2. Sous-questions

Cette question a elle-même soulevé plusieurs questions sous-jacentes : Qu'est-ce que *Lectorino & Lectorinette* peut apporter à un enseignant débutant ? Comment adapter la méthode à d'autres textes ?

Certains textes de la méthode sont-ils trop difficiles pour mes élèves de CE1 ? Comment faire pour que mes élèves adoptent cette méthode, alors qu'ils sont habitués à un enseignement de la compréhension via des questionnaires de lecture ?

II.3. Hypothèses de travail

J'ai alors tenté d'émettre des hypothèses pouvant répondre à ces sous-questions.

Lectorino & Lectorinette est un outil clé en main extrêmement précis que l'on peut suivre au pied de la lettre. En effet, les fiches de préparation de chaque séance sont très détaillées : elles indiquent les objectifs, les différentes étapes à suivre, les activités des élèves avec les consignes à donner ainsi que des commentaires des auteurs (conseils, explications, justifications, difficultés potentielles des élèves). Le manuel dispose également d'un CD-Rom contenant les supports nécessaires pour les différentes séances (affichages, exercices pour les élèves). L'enseignant débutant peut éprouver des difficultés dans l'élaboration des fiches de préparation des différentes séances ; cette méthode lui permet alors d'élaborer des fiches de préparation précises avec les objectifs, le déroulé, les difficultés possibles et les réponses attendues.

Une autre hypothèse concerne l'adaptation de la méthode à d'autres textes. Je pense qu'une fois la méthode bien acquise par l'enseignant et les élèves, il est possible de l'appliquer à d'autres textes. J'ai utilisé la stratégie de compréhension des pensées des personnages sur la fable *Le Corbeau et le Renard* de Jean de la Fontaine. Les élèves ont travaillé sur les bulles de pensées en se mettant à la place des personnages.

Concernant la difficulté de certains textes proposés dans l'outil *Lectorino & Lectorinette*, je pense que les textes difficiles permettent aux élèves de s'impliquer davantage dans la tâche car ils se voient confrontés à un problème. Toutefois, l'élève peut se décourager devant un texte trop difficile. A l'inverse, il ne montrera aucun intérêt devant un texte trop facile qui ne lui pose aucun problème. Il est donc important que les textes soient adaptés aux niveaux des élèves et aux intentions de l'enseignant, à ses objectifs d'apprentissage.

Enfin, les élèves de la classe de CE1 dans laquelle mon stage se déroulait, étaient habitués à travailler la compréhension en lecture sous forme de questionnaires sans réelles explications du texte lui-même ou de la langue. J'ai donc émis l'hypothèse que la mise en place de la méthode *Lectorino & Lectorinette* allait possiblement être difficile pour certains élèves. La nouveauté peut effectivement inquiéter certains élèves et les priver d'exercer un contrôle sur leur fonctionnement. En revanche, la méthode favorise la clarté cognitive des élèves afin qu'ils sachent ce qu'ils font et pourquoi ils le font. Aussi, les déroulés et les modalités des différentes séances sont constants et permettent de rassurer les élèves, d'anticiper les procédures à mobiliser et de s'impliquer dans l'activité.

III. Analyse du dispositif réalisé en classe

III.1. Présentation de la méthode *Lectorino & Lectorinette*

J'ai choisi de travailler sur le premier module proposé par la méthode *Lectorino & Lectorinette*. Ce premier module a pour objectif de faire comprendre aux élèves que les auteurs n'écrivent pas tout dans les textes narratifs, le lecteur doit alors remplir les blancs. A travers ce module, les élèves sont donc incités à lire entre les lignes et peuvent interpréter les pensées, les buts et les intentions des personnages en puisant dans leurs connaissances. Les récits de ruse étudiés dans ce module leur permettent de découvrir que pour bien les comprendre, ils doivent savoir faire la différence entre ce qu'un personnage dit et ce qu'il pense vraiment. Ce premier module permet ainsi de faire prendre conscience que la compréhension est le résultat d'un travail qui demande un effort conscient et réfléchi. Le module choisi a pour objectif principal d'apprendre à lire l'implicite des récits en s'interrogeant sur les intentions des personnages. Il est composé de 4 séances et s'appuie sur les textes et extraits suivants :

- *Max et les maximonstres* de Maurice Sendak (1967) ;
- *Ludovic ne veut pas aller à l'école* de J.É. Gombert (2001) ;
- *John, Rose et le chat* de Jenny Wagner (1985) ;
- *Le chat botté* de Charles Perrault (1695) ;

- *Roule galette* de Natha Caputo (1950) ;
- *Le Petit loup qui se prenait pour un grand* de Albena Ivanovitch-Lair (2005).

J'avais choisi de découper ce module en 6 séances en travaillant sur un extrait de texte par séance. Je pensais que la première séance sur l'étude de l'extrait de *Max et les maximonstres* prendrait davantage de temps car elle constitue le lancement de la méthode. Cette méthode était également nouvelle pour les élèves de cette classe de CE1 qui avaient plutôt l'habitude de travailler la compréhension en lecture sous forme de questionnaires. Finalement, les élèves sont très vite entrés dans l'activité et en ont rapidement saisi les enjeux. Par ailleurs, ils étaient très enthousiastes lorsqu'ils voyaient *Lectorino & Lectorinette* écrit sur l'emploi du temps du jour et attendaient avec impatience la séance. Le découpage des séances s'est donc modulé au fur et à mesure de notre avancée, des rythmes d'apprentissage des élèves, mais j'ai dans l'ensemble suivi les différentes étapes, les consignes à donner et les tâches à réaliser.

III.2. Max et les maximonstres

Cette première séance a démarré au coin regroupement de la classe, ce qui m'a permis de centrer les élèves pour pouvoir leur présenter l'objectif de la séquence et échanger sur ce premier extrait de texte. Comme le préconise la méthode de R. Goigoux et S. Cèbe, j'ai donc commencé par présenter *Lectorino & Lectorinette*, ce que le titre signifie et son objectif général (voir fiche de préparation en annexe). Puis j'ai présenté l'objectif de ce premier module et de la séance en question : comprendre les pensées des personnages pour lire entre les lignes.

Après les lectures de l'extrait de *Max et les maximonstres* par moi-même et une lecture expressive par un élève, nous avons entamé la discussion autour du texte. A la question «Que comprenez-vous quand le texte dit : il se retrouva au lit sans rien avoir mangé du tout ?», j'ai obtenu plusieurs réponses telles que «il va au lit sans manger», «les loups ne mangent pas». Cette deuxième remarque suppose qu'un élève a compris que Max était un loup, ce à quoi les autres élèves ont répondu que Max est déguisé en loup. Toutefois, une autre élève a plutôt bien compris le sens de la question et établit un lien entre le texte et l'objectif de la séance car elle est intervenue en disant : «on comprend que la maman de Max l'a puni mais on ne sait pas pourquoi». Nous avons donc poursuivi les échanges autour des bêtises et des punitions que connaissent les élèves. Les réponses apportées ont montré que certains élèves sont assez

familiers avec la punition que Max se voit infliger par sa maman :

- L : «Par exemple, tu joues à la console mais tu n'as pas envie d'arrêter alors que ta maman t'appelle pour manger. Et là tu lui dis : maman j'ai presque fini ma partie. Et elle te dit : 1,2,3 tu es privé de manger ce soir» ;

- T : «J'ai cassé un vase et j'ai eu la punition de pas manger jusqu'au lendemain» ;

- R : «J'ai cassé un verre en faisant exprès, et mon papa il m'a dit que j'aurai pas d'histoire le soir».

Cet échange autour d'exemples de bêtises et de punitions a permis à certains élèves qui ne s'expriment pas beaucoup habituellement de prendre la parole et également de rentrer dans le texte en se mettant à la place de Max. Le texte nous informe de la punition que Max a reçu mais ne nous dit pas explicitement sa bêtise. Nous avons donc réfléchi à la bêtise qui a provoqué cette punition. R. qui connaissait *Max et les maximonstres* a listé plusieurs des bêtises de l'histoire, mais il a fallu que j'étaye davantage sur les émotions de la mère pour que les élèves comprennent que c'est le fait que Max réponde qui provoque la punition. Certains élèves ont pensé qu'elle était triste, d'autres en colère, ou «toute rouge», «elle a sifflé comme une marmite». Nous avons conclu notre travail sur cet extrait en disant que s'intéresser à ce que pense et ressent la maman nous a permis de comprendre le texte même si ce n'est pas écrit : ce que l'on appelle «lire entre les lignes».

III.3. Ludovic ne veut pas aller à l'école

La séance s'est poursuivie sur le deuxième texte *Ludovic ne veut pas aller à l'école*. Il s'agissait de s'intéresser à ce que pense chacun des personnages. Nous avons rappelé les différents types de bulles (les bulles pleines représentent les bulles de paroles ou «bulles d'expression» d'après S. et les bulles nuages représentent les pensées des personnages ou «ce qu'ils disent dans leur tête» d'après O.).

Voici les productions obtenues :



Exercice sur Ludovic ne veut pas aller à l'école. Illustration d'Isabelle Borne.

1. J'ai mal au ventre
tu a manger trop de tarte aux prunes
tu n'es pas malade



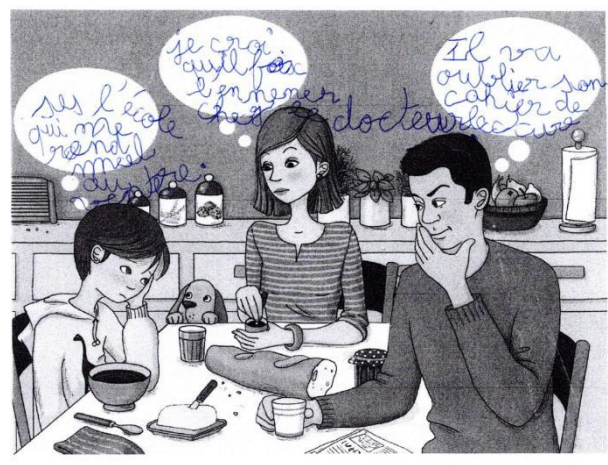
Exercice sur Ludovic ne veut pas aller à l'école. Illustration d'Isabelle Borne.

2. J'ai mal au ventre, je ne veut pas aller à l'école
mhhh, il a l'air de se sentir bizarre.
ha ha ha il ment.



Exercice sur Ludovic ne veut pas aller à l'école. Illustration d'Isabelle Borne.

3. j'aime pas l'école
ses bisar dabitude il les pas gome sa
on direr qui les malade



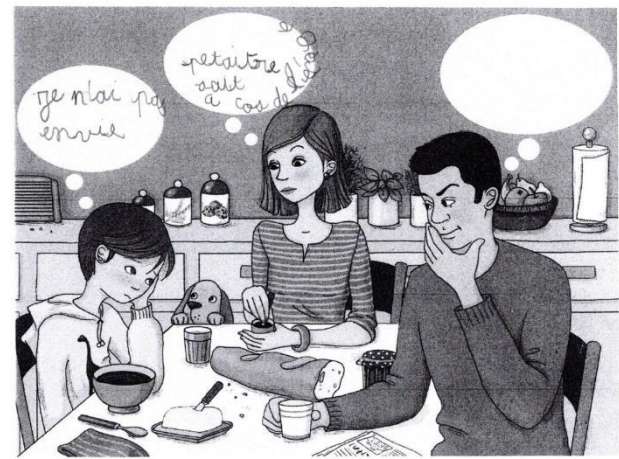
Exercice sur Ludovic ne veut pas aller à l'école. Illustration d'Isabelle Borne.

4. ses l'école qui me rend mal au ventre.
je croi quil fo l'enmener chez le docteur
Il va oublier son cahier de lecture



Exercice sur Ludovic ne veut pas aller à l'école. Illustration d'Isabelle Borne.

5. il na pa envie daler alécole
elle pense qu'ila male au ventre
mon fisse prépar un mové quou



Exercice sur Ludovic ne veut pas aller à l'école. Illustration d'Isabelle Borne.

6. Je n'ai pas envie
petaitre sait a cos de l'école

Ces productions montrent une grande disparité entre les élèves. Certains n'ont pas compris le but de l'exercice comme l'élève 1 qui s'est contenté d'écrire ce que les personnages disent et non ce qu'ils pensent. D'autres n'ont pas utilisé la première personne pour retranscrire les pensées (comme l'élève 5 l'a fait pour les deux premières bulles). Pour l'élève 3, je suppose qu'il a établi sa réponse en fonction de l'image et non du texte et a dû voir de l'inquiétude dans la posture du père. Enfin, les productions 4 et 6 sont intéressantes car davantage appuyées sur les indices donnés par le texte. La phase de mise en commun nous a donc permis d'échanger sur les pensées des trois personnages et notamment d'approfondir les raisonnements sur les pensées de Ludovic. Aucun élève n'a écrit pourquoi Ludovic ne veut pas aller à l'école alors que pendant la phase orale, certains élèves l'ont bien énoncé.

- Moi : «Pourquoi Ludovic a mal au ventre ?»

- E : «On ne sait pas pourquoi il a mal au ventre.»

- N : «Il veut pas aller à l'école aujourd'hui parce qu'il y a la leçon de lecture.»

- L : «C'est la leçon ! C'est pour ça qu'il veut pas aller à l'école.»

- M : «Parce qu'aujourd'hui il faut lire toute la leçon.»

Ces échanges collectifs ont donc permis à tous les élèves de comprendre que se mettre à la place des personnages permet de mieux comprendre leurs pensées et ce que le texte ne dit pas. Ce rappel à chaque début et fin de séance permet d'offrir aux élèves la plus grande clarté cognitive possible.

III.4. John, Rose et le chat

La séance a débuté par un rappel de la séance précédente et ce que nous avons appris : «se mettre à la place des personnages», comme l'a si bien rappelé I. et «pour comprendre l'histoire» a dit O.

Après une lecture par moi-même, je demande toujours une lecture expressive et dialoguée par des élèves. J'ai d'ailleurs été très satisfaite de ce procédé car il a permis à la plupart des élèves de lire à haute voix. Des faibles lecteurs se sont portés volontaires alors qu'ils n'apprécient habituellement pas lire devant les autres, et même une élève en difficulté générale de lecture a joué le jeu en se proposant à la lecture à haute voix.

Après les lectures du texte, je me suis assurée, comme le préconise la méthode *Lectorino & Lectorinette*, de la bonne compréhension du vocabulaire et j'ai constaté qu'il n'y avait vraiment pas de difficulté de la part des élèves.

L'affichage de l'illustration a permis de rappeler une nouvelle fois le rôle des bulles et O. a très bien évoqué qu'ils allaient devoir trouver ce que pense le chien. J'ai tout de même rappelé qu'il était important de se mettre à la place de John, dans sa tête, pour imaginer ce qu'il pense. J'ai circulé parmi les élèves pendant qu'ils travaillaient sur leur cahier et ai entendu des remarques pertinentes et amusantes : S : «Il va voler sa propriétaire, il pense : je veux pas qu'il vole ma maman» ; D : «c'est sa meilleure ami peut-être» ; O : «j'aime pas les chats».

Voici les hypothèses données par les élèves lors de la mise en commun :

- M : «Je n'aime pas les chats !»
- I : «Pourquoi j'ai menti ? J'aime Rose, elle va me chasser !»
- O : «Je vais te manger, j'aime pas les chats !»
- N : «Le chat veut prendre la place du chien.» Cet élève a encore eu des difficultés à se mettre à la place du personnage, comme lors de l'exercice sur Ludovic, et n'a pas utilisé la première personne.
- E : «Si ce chat vient chez nous, Rose va le préférer.»
- D : «Je veux pas qu'il vole ma mère.»
- M : «Je veux pas le laisser entrer.»
- T : «Je suis ami avec le chat.»

Suite à ces différentes remarques, j'ai demandé aux élèves de se référer aux indices du texte et aux postures des personnages sur l'illustration afin que nous arrivions à formuler une hypothèse raisonnable. Les élèves se sont mis d'accord pour dire que le chien ne veut pas que le chat approche car il a peur qu'il prenne sa place, il est inquiet et jaloux. Enfin, à la question «John ment-il quand il dit à Rose qu'il ne voit pas de chat et qu'il n'y a personne ?», tous les élèves s'accordent à dire que John ment à Rose car il va parler au chat une fois que Rose est couchée. Cela nous a permis de conclure la séance ainsi : le texte ne nous dit pas que le chien est jaloux, mais en nous mettant à sa place, nous avons pu comprendre qu'il a peur de se faire remplacer par le chat ; nous avons lu entre les lignes. S'appuyer sur nos propres connaissances et notre vécu nous permet de fabriquer des hypothèses sur les pensées des personnages pour mieux comprendre une histoire.

III.5. Le chat botté

Cette séance a eu lieu une semaine après les deux premières séances ; il a donc fallu se souvenir de ce qui avait été appris précédemment grâce à différents textes. Seulement quelques élèves ont pu rappeler que nous avons appris à «lire dans les pensées des personnages pour mieux comprendre l'histoire». Il était également important de faire ce rappel pour les élèves absents lors des séances précédentes.

Après lectures du texte, nous avons travaillé sur les différents mots de vocabulaire du texte. Cette phase s'est révélée importante car, à l'inverse du texte précédent, certains mots n'étaient pas connus de tous les élèves. Il a notamment fallu expliquer en contexte les termes suivants : se lamenter, être étourdi (les élèves ont donné comme définition : avoir la tête qui tourne) et être sans pitié (les élèves m'ont donné plusieurs définitions comme : «sans relâche» ou «sans réfléchir»).

Lorsque j'ai demandé aux élèves ce que nous allions travailler avec ce texte, j'ai quelque peu peiné à obtenir une réponse évoquant les pensées des personnages. Cela m'a confirmé qu'ils n'étaient pas habitués à travailler la compréhension en lecture de cette manière mais plutôt à travers des questionnaires de lecture.

Voici les productions des élèves relatives à la scène 1 :



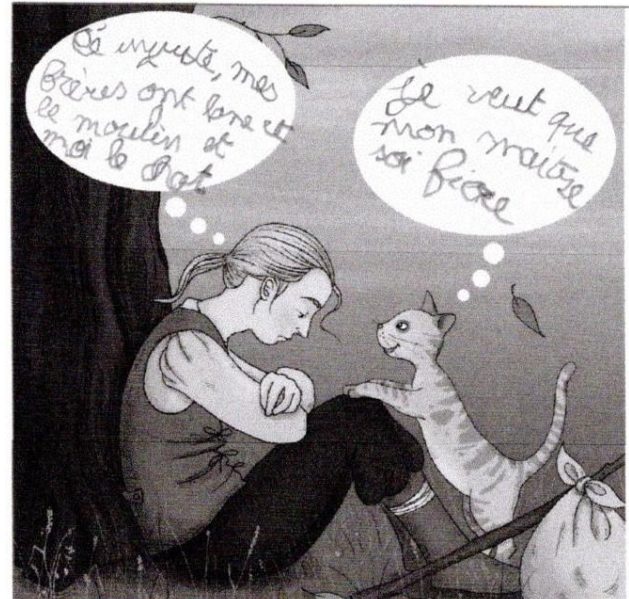
tous mes frères on de la chance
je veu l'aidé



je veut manger le chat
je crois quila besoin dède car il est triste



j'ai faim
Je ve l'aider à retrouver son sourire



cé injuste, mes frères ont lane et le moulin et moi le chat
Je veut que mon maître soi fiere

Ces productions montrent que, bien qu'il ait été nécessaire d'insister en début de séance sur ce que nous avons appris lors des séances précédentes, les élèves ont commencé à bien se mettre à la place des personnages en utilisant la première personne. Ils ont réussi à imaginer les pensées des personnages sans recopier leurs paroles.

Pendant la mise en commun, j'ai attiré l'attention des élèves sur les postures des personnages sur l'illustration. Ils ont bien remarqué que le jeune homme est triste et que leurs bulles «je veux manger le chat» ne correspondent pas vraiment à ce qu'il ressent. Toutefois, toutes les réponses concernant la bulle de pensées du chat étaient en adéquation : le chat veut aider son maître.

La deuxième scène a été étudiée dans une autre séance, d'abord en binôme par écrit, puis lors de la phase de mise en commun au coin regroupement.



1. je crois qil et la
je veut manger la laitue



2. dêtre mor ge fais semblant
dans le sake ge me cache

E



3. je pense que mon maître vas être content
miam miam de la laitue



4. j'aimerais tendre un piège au lapin
il dort



5. sa marche le piège !
il et mor je peut prendre la laitue



6. je ve attraper pour le donner maiter
je ve manger la laitue

Lors de la phase orale en fin de séance, tous les élèves ont bien compris que le lapin veut la salade, qu'il est content d'en trouver et qu'il ne se doute pas qu'il y a un piège car il pense que le chat dort ou est mort. Concernant le chat, les élèves ont bien compris que le chat veut attraper le lapin pour son maître, qu'il lui tend un piège et qu'il est content que sa ruse fonctionne. L'illustration est venue renforcer leurs hypothèses : «le chat fait semblant d'être mort», «le lapin n'est pas inquiet, il n'a pas peur du chat». Toutefois, à la question «que sait le chat ?», il a été plus difficile de leur faire comprendre comment le chat sait que le lapin va tomber dans le piège. Après relecture du passage du texte et le rappel de la définition du mot «étourdi», j'ai dû davantage expliciter et étayer sur le fait que le chat connaît les lapins : il sait que le lapin est gourmand et va tomber dans son piège. J'ai alors établi un lien avec un travail précédent sur la fable *Le corbeau et le renard* de Jean de La Fontaine pendant lequel nous avons également réfléchi aux pensées des personnages et notamment à la ruse du renard. Pour institutionnaliser cette séance, nous avons ainsi rappelé ce qu'est une ruse. J'ai terminé en ajoutant : «Pour qu'une ruse fonctionne, il faut qu'un personnage se mette à la place de l'autre pour le piéger, qu'il raisonne sur ses pensées.» J'ai alors expliqué de nouveau le parallèle entre le chat qui raisonne sur les pensées du lapin et le renard qui raisonne sur les pensées du corbeau. Cela m'a permis d'annoncer aux élèves l'objectif de la séance suivante : étudier les pensées des personnages pour mieux comprendre les récits de ruse, à travers l'histoire de *Roule galette*.

III.6. Roule galette

Cette séance a démarré avec un enthousiasme général, les élèves étaient ravis de travailler sur Roule Galette. Après lecture du résumé ainsi que de la fin de l'histoire, les élèves ont énoncé eux-mêmes l'objectif de la séance, à savoir : trouver les pensées du renard et de la galette. Les différentes productions ont montré que les élèves ont bien intégré le concept de parole intérieure car ils utilisent la première personne du singulier dans leurs écrits.

Au premier problème, lorsque le renard dit «Bonjour Galette. Comme tu es ronde, comme tu es blonde !», plusieurs élèves ont bien compris que le renard flatte la galette pour lui faire perdre toute méfiance. Le renard veut piéger la galette. D'autres élèves ont compris que le renard trouve la galette appétissante. D'autre part, la mise en commun a permis d'approfondir le moment précis où le renard prétend sa surdité auprès de la galette (deuxième problème). A l'oral, les élèves ont bien expliqué le mensonge et la ruse du renard, bien qu'ils ne l'avaient pas écrit sur leur fiche : «le renard fait semblant d'être vieux et sourd et les vieux sont gentils», «il est malin», «il dit ça pour qu'elle s'approche». Enfin, au sujet de la galette lorsqu'elle saute sur le nez du renard (troisième problème), aucun élève n'a retranscrit correctement ce qu'elle pensait et les échanges ont montré la difficulté à se mettre à la place de cette galette. Les hypothèses formulées ont été de l'ordre de «je me méfie», «j'ai peur car je sais que les renards mangent les galettes». Un seul élève a formulé une hypothèse plutôt raisonnable : «je vais lui montrer ma belle voix», il s'est servi de ses connaissances de la fable *Le corbeau et le renard* et a compris que le renard rusait de la même manière.

<p>1. Le malin renard dit : « Bonjour Galette. Comme tu es ronde, comme tu es blonde ! »</p> <p>Le renard pense : Elle alors si bon.</p>	<p>1. Le malin renard dit : « Bonjour Galette. Comme tu es ronde, comme tu es blonde ! »</p> <p>Le renard pense : je veux manger la galette</p>	<p>2. Le renard dit : Je suis vieux, je suis sourd, je voudrais bien t'entendre. Qu'est-ce que tu chantes ? »</p> <p>Le renard pense : je pense que je suis pour passer un mauvais tour.</p>
<p>1. Le malin renard dit : « Bonjour Galette. Comme tu es ronde, comme tu es blonde ! »</p> <p>Le renard pense : elle va être épouvantée</p>	<p>3. [...] la galette saute sur le nez du renard, et, de sa petite voix, elle commence : « Je suis la galette, la galette, je suis faite avec le... »</p> <p>La galette pense : la galette pense a son fur</p>	

<p>2. Le renard dit : Je suis vieux, je suis sourd, je voudrais bien t'entendre. Qu'est-ce que tu chantes ? »</p> <p>Le renard pense : <i>je suis malin</i></p>	<p>3. [...] la galette saute sur le nez du renard, et, de sa petite voix, elle commence : « <i>Je suis la galette, la galette, je suis faite avec le...</i> »</p> <p>La galette pense : <i>j'ai peur</i></p>
<p>1. Le malin renard dit : « Bonjour Galette. Comme tu es ronde, comme tu es blonde ! »</p> <p>Le renard pense : <i>elle a elle vas tomber dans mon petit piège</i></p>	<p>2. Le renard dit : Je suis vieux, je suis sourd, je voudrais bien t'entendre. Qu'est-ce que tu chantes ? »</p> <p>Le renard pense : <i>je vais manger cette petite galette toute bête</i></p>
<p>3. [...] la galette saute sur le nez du renard, et, de sa petite voix, elle commence : « <i>Je suis la galette, la galette, je suis faite avec le...</i> »</p> <p>La galette pense : <i>Il est vraiment sourd ce renard?</i></p>	
<p>1. Le malin renard dit : « Bonjour Galette. Comme tu es ronde, comme tu es blonde ! »</p> <p>Le renard pense : <i>Je vais le piéger</i></p>	<p>2. Le renard dit : Je suis vieux, je suis sourd, je voudrais bien t'entendre. Qu'est-ce que tu chantes ? »</p> <p>Le renard pense : <i>Je vais le manger</i></p>
<p>3. [...] la galette saute sur le nez du renard, et, de sa petite voix, elle commence : « <i>Je suis la galette, la galette, je suis faite avec le...</i> »</p> <p>La galette pense : <i>Je vais le montrer ma belle voix</i></p>	

Nous avons débuté la séance suivante par un résumé de l'histoire de *Roule galette*. J'ai d'abord rappelé qu'un résumé consiste à relater les idées principales mais ne donne pas les détails. Puis nous avons reconstitué le récit et un élève a fait une lecture expressive de la fin de l'histoire. Nous avons ensuite travaillé sur les réponses apportées par des élèves de maternelle. Certains élèves ont travaillé en autonomie et j'ai travaillé avec un groupe d'élèves faibles décodeurs. Les résultats de cette activité ont

montré que le travail précédent a bien été assimilé par les élèves car ils ont trouvé et expliqué les mauvaises réponses. Lors de la mise en commun, les élèves se sont accordés à dire que les élèves de maternelle n'ont pas bien compris la ruse du renard. Ils ne comprennent pas qu'il la complimente quand il la salue pour qu'elle n'ait pas peur de lui, qu'il fait semblant d'être vieux et sourd et que la galette le croit. Les élèves de CE1 ont bien compris qu'il peut y avoir un écart entre ce qu'un personnage dit et ce qu'il pense. Voici une production représentative des travaux des élèves :

Bonjour Galette. Comme tu es ronde, comme tu es blonde!

Je vais être gentil pour qu'elle n'ait pas peur de moi.

1. Le renard pense :

~~A. Je suis amoureux de cette jolie galette.~~
B. Je vais être très gentil pour qu'elle n'ait pas peur de moi.

Je suis vieux, je suis sourd, je voudrais bien t'entendre. Qu'est-ce que tu chantes?

La ma ruse marche, elle va s'approcher de moi.

2. Le renard pense :

A. Si ma ruse marche, elle va s'approcher de moi sans se méfier.
~~B. C'est triste de vieillir et de ne plus entendre les jolies chansons.~~

Je suis la galette, la galette, je suis faite...

Pauvre renard il est sourd. Je vais lui chanter ma chanson à l'oreille.

3. La galette pense :

A. Pauvre renard, il est sourd, je vais lui chanter ma chanson à l'oreille.
~~B. Il ne faut pas que je m'approche du renard sinon je vais me faire dévorer.~~

En conclusion de la séance, les élèves ont récapitulé ce qu'ils ont appris : dans les récits de ruse, les personnages ne disent pas la vérité, ils disent autre chose que ce qu'ils pensent. Pour comprendre une ruse, il faut se demander ce que le personnage pense et ce qu'il veut.

III.7. Le petit loup qui se prenait pour un grand

La séance a démarré par un rappel de ce qui a été appris lors de la séance précédente. Les élèves ont d'abord parlé de ce qu'ils ont fait avec l'histoire de *Roule galette* : «on a écrit les pensées du renard et de la galette et après on a regardé les réponses des maternelles». Je leur ai donc demandé pourquoi nous avons réfléchi aux pensées des personnages et O. a répondu «pour bien comprendre l'histoire, il faut se mettre dans la tête des personnages». Après avoir présenté l'objectif de cette séance - étudier les pensées des personnages pour comprendre les récits de ruse - et expliqué que le travail du jour consisterait à se mettre à la place d'un cheval, nous avons rappelé les conditions pour qu'une ruse fonctionne. En nous appuyant sur les extraits du *Chat botté*, de *Roule Galette* et de la fable *Le corbeau et le renard* étudiés antérieurement, nous avons établi que pour qu'une ruse fonctionne, «le personnage qui veut tendre le piège doit se mettre à la place de l'autre», «il doit savoir ce que veut l'autre comme le lapin avec la salade», «ou quand le corbeau croit qu'il a une belle voix».

Après lecture magistrale du texte, nous avons entrepris un résumé du texte. Les idées ont d'abord été données de manière assez désordonnée : «il a pris un coup de sabot», «il veut manger le cheval», «le loup a faim», «à la fin le cheval s'enfuit». J'ai donc repris le texte phrase par phrase pour construire un résumé collectif cohérent comme proposé dans *Lectorino & Lectorinette*. Cette phase a nécessité du temps mais elle s'est révélée importante pour expliquer aux élèves que raconter une histoire, en faire un résumé, nécessite de structurer les idées principales et d'expliquer pourquoi une action en suit une autre. Les élèves ont ensuite répondu individuellement aux 5 questions avant la fin de cette séance.

Lors de la séance suivante, après un rapide résumé de l'histoire, j'ai affiché au tableau l'illustration du conte bulgare et demandé aux élèves ce qu'ils pensaient que nous allions faire. En voyant la bulle de pensées vide, les élèves ont répondu qu'ils allaient devoir trouver ce que pense le cheval. Nous avons rappelé une nouvelle fois le rôle des bulles de paroles et de pensées et leurs formes : les bulles pleines indiquent ce que disent les personnages et les bulles en nuage indiquent ce que pensent les personnages. Lors de la mise en commun, les réponses sur les pensées du cheval ont été les suivantes : «je vais lui tendre un piège», «je vais lui mettre un coup de sabot», «il va tomber dans mon panneau», «je vais préparer un mauvais tour». Tous les élèves ont bien compris que le cheval allait tendre un piège au loup. Lorsque je leur ai demandé à quel moment ils ont compris qu'il s'agissait d'une ruse de la part du cheval,

beaucoup m'ont répondu qu'ils l'ont su dès le début mais certains ont tout de même avoué qu'ils l'ont compris seulement au moment où le cheval rue. Nous avons ensuite évoqué les indices du texte qui pouvaient nous mettre sur la piste. M. a dit «le cheval lui fait croire que c'est une tradition», et I. a répondu «et il lui dit : d'accord tu peux me manger, c'est bizarre !». Après cet instant collectif, les élèves ont eu quelques minutes en individuel pour relire et modifier leurs réponses au questionnaire. Voici quelques productions :

1. Parce qu'il veut le manger.
 2. oui
 3. pour lui tendre un piège
 4. c'est un piège
 5. le cheval

1. il va pouvoir se remplir le ventre
 2. oui
 3. pour lui donner un peu de sable
 4. il est parti
 5. le cheval

1. il a fini
 2. oui
 3. ~~c'est la tradition~~
 c'est un piège
 4. il ne va se faire manger
 5. le cheval.

1. le loup a fini il veut manger le cheval.
 2. oui il lui fait croire
 3. il veut lui donner une leçon
 4. il est content de sa ruse.
 5. le cheval dit un mensonge.

La mise en commun a permis de conclure sur les caractéristiques des récits de ruse. Les élèves ont rappelé une nouvelle fois qu'une ruse fonctionne lorsque le personnage raisonne sur les pensées de celui qu'il veut piéger. Pour comprendre un récit de ruse, il faut faire la différence entre ce qu'un personnage dit et ce qu'il pense car il ne dit pas toujours ce qu'il pense. Nous avons ainsi rappelé les ruses des personnages étudiées dans les extraits précédents : le chat sait que le lapin est étourdi et veut manger la laitue, le renard sait que la galette est coquette et va s'approcher pour chanter s'il lui dit qu'il est sourd, le renard sait que le corbeau va chanter s'il lui dit qu'il a une belle voix.

La dernière séance consacrée au conte bulgare s'est articulée autour de deux exercices en deux temps : un questionnaire à choix multiples (voir annexe 16) reprenant les 5 questions étudiées lors de la séance

précédente ainsi qu'un exercice de vocabulaire (voir annexe 17). Concernant le questionnaire à choix multiples, certains élèves ont été perturbés par les réponses proposées. En effet, certaines réponses ont semé le doute chez plusieurs élèves, notamment la deuxième question : «Est-ce que le cheval accepte d'être mangé ?». Les élèves ont bien compris que le cheval dit au loup qu'il est d'accord qu'il le mange mais que c'est pour lui tendre un piège. Les trois réponses proposées : «Non, parce qu'il tient à la vie. Oui, parce qu'il est vieux. Oui, parce que c'est la tradition.» les ont dérangés et ils ont eu des difficultés à y répondre. D'autre part, la dernière question relative au mensonge a également déstabilisé les élèves, notamment par la réponse proposée suggérant le narrateur ; ils n'ont pas bien compris pourquoi le narrateur serait celui qui dit un mensonge. Cela m'a permis d'évoquer à nouveau le plaisir du lecteur face à un récit de ruse : le narrateur peut effectivement tromper le lecteur, qui se sentira plutôt agacé ou au contraire ravi. En revanche, si le lecteur est attentif, il peut deviner l'intention du narrateur et ne pas se laisser duper. Enfin, l'exercice de vocabulaire a été travaillé en autonomie pour les élèves les plus à l'aise et j'ai pris en charge un groupe d'élèves en difficultés de décodage. La plupart des mots ont trouvé leur signification sans difficulté, mais pour certains mots, il a été nécessaire de rappeler le contexte et de les resituer au-delà de la phrase dans laquelle ils figuraient. Ce fut le cas par exemple de l'expression «avoir la mine conquérante» et de «la tradition». Mais je leur ai indiqué que le fait de ne pas connaître ces mots ne les a pas empêché de comprendre l'histoire.

Cette séance s'est terminée par un récapitulatif de tout ce qui a été appris lors de ce module à travers les 6 extraits de textes :

- Moi : «Que faut-il faire pour mieux comprendre une histoire ?»
- R : «Il faut chercher ce que pensent les personnages.»
- Moi : «Quelles questions doit-on se poser pour connaître les pensées d'un personnage ?»
- I : «Qu'est ce qu'il ressent ?»
- M : «Qu'est ce qu'il veut ?»
- Y : «Et qu'est ce qu'il croit qu'il sait ?»
- Moi : «Bravo. Pour répondre à ces questions, le lecteur peut se servir de ce qu'il sait : ce qui est écrit dans le texte et ce qu'il a appris dans sa vie».
- Moi : «Qu'est ce qu'un récit de ruse ? Qu'est ce qu'il faut pour qu'une ruse fonctionne ?»
- E : «Celui qui est rusé doit se mettre à la place de l'autre pour le piéger.»

- Moi : «Comment fait-il pour se mettre à sa place ?»
- E : «Il le connaît, il sait ce qu'il veut.»
- D : «Il lui fait croire des choses.»
- Y : «Il ne dit pas ce qu'il pense, il ment.»
- Moi : «En effet, dans les récits de ruse, les personnages ne disent pas toujours la vérité. Le lecteur doit alors faire la différence entre ce que disent les personnages et ce qu'ils pensent. Vous pouvez vous servir de tout ce que nous avons appris avec *Lectorino & Lectorinette* pour bien comprendre les histoires que vous lisez.»

Conclusion

«Lire ce n'est pas deviner. Plus le lecteur est expert, moins il devine.» Cette affirmation prononcée par le jury lors de la conférence de consensus sur la lecture en 2003 démontre qu'il existe des stratégies pour devenir expert en lecture-compréhension. Ces stratégies s'articulent autour de quatre compétences mises en œuvre dans le processus de compréhension en lecture qu'il est nécessaire d'enseigner aux élèves. Ce sont ces quatre compétences sur lesquelles Roland Goigoux et Sylvie Cèbe se sont appuyés pour développer leur outil didactique innovant *Lectorino & Lectorinette*. Ce dispositif propose un enseignement progressif et explicite de la compréhension de textes narratifs. Il est tout à fait accessible aux enseignants débutants car il offre un guidage pas à pas à travers des séances présentées sous formes de fiches de préparation, avec d'une part le déroulement des étapes à suivre, les activités des élèves et les consignes à donner ; et d'autre part des commentaires proposant des conseils pratiques, des explications et des justifications. C'est un véritable outil clé en main qui peut rassurer un enseignant débutant et alléger son travail de préparation. Lors de la mise en œuvre du premier module dans la classe de CE1 dans laquelle j'ai effectué mon stage d'observation et de pratique accompagnée, je craignais une difficulté d'adaptation de la part des élèves car ils étaient habitués à travailler la compréhension en lecture sous forme de questionnaires écrits avec une correction sans réelle explicitation. J'ai donc choisi de suivre le scénario proposé par *Lectorino & Lectorinette* et de m'adapter au fur et à mesure selon l'avancement des élèves. Les séances prévues par le manuel ont donc été découpées en plusieurs séances. Toutefois, les élèves se sont très vite adaptés à cette nouvelle méthode, je pense grâce notamment à la clarté cognitive qu'elle leur offre. En effet, chaque séance débutait par un rappel de ce qui avait été appris auparavant et par la présentation de l'objectif de la séance en question. Les élèves savaient donc ce qu'ils allaient faire et ce qu'ils allaient apprendre à faire. Au cours des séances, les buts des tâches étaient constamment expliqués et les élèves verbalisaient leurs procédures et justifiaient leurs choix. Chaque séance se concluait par un récapitulatif de ce qui avait été appris et une annonce de ce qui allait être travaillé à la séance suivante. Cette ritualisation des étapes est très sécurisante pour les élèves d'une part qui s'engagent plus aisément dans la tâche, mais aussi pour l'enseignant débutant «qui sait où il va». Par ailleurs, les élèves étaient ravis de voir *Lectorino & Lectorinette* affiché au programme de la journée et attendaient avec impatience la séance. Au moment venu, ils savaient que l'activité démarrait toujours au

coin regroupement qu'ils n'avaient pas l'habitude d'occuper dans les autres disciplines et l'alternance des modalités de travail (individuel, en binôme, ou collective) a contribué au maintien de l'ambiance de travail. J'ai beaucoup apprécié animer les séances de ce premier module de *Lectorino & Lectorinette* et j'ai pu constater des progrès dans la compréhension en lecture et dans la prise de parole de plusieurs élèves. Les échanges lors des mises en commun ont été très intéressants et j'aurais souhaité continuer avec le deuxième module pour travailler avec les élèves sur le rappel de récit. J'aurais également souhaité travailler davantage sur le lexique et sa mémorisation à travers les activités proposées par l'outil. Malheureusement, mon stage s'est terminé fin mars et l'enseignant titulaire n'a pas pu poursuivre la méthode en raison de plusieurs projets en cours et à venir. Aussi, je suis convaincue que j'utiliserai cette méthode ainsi que les versions pour les autres classes et la transposerai à d'autres œuvres afin de mener un enseignement explicite de la compréhension auprès de mes élèves pour en faire des lecteurs experts.

Bibliographie

BIANCO, Maryse (2015). Du langage oral à la compréhension de l'écrit. Presses universitaires de Grenoble.

BIANCO, Maryse (2014). Proposition pour une programmation de l'enseignement de la compréhension en lecture. Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C2, C3 et C4. Conseil Supérieur des Programmes.

BIANCO, Maryse & LIMA, Laurent (2017). Comment enseigner la compréhension en lecture ? Hatier.

CNESCO / IFÉ (2016). Conférence de consensus. Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture ?

CNESCO (2016). Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture ? Dossier de synthèse.

DGESCO (2015). Enseigner plus explicitement. Réseau Canopé.

GIASSON, Jocelyne (2007). La compréhension en lecture. De Boeck.

GOIGOUX, Roland & CEBE, Sylvie (2013). Lectorino & Lectorinette, Apprendre à comprendre des textes narratifs. Editions Retz.

Institut français de l'éducation, Centre Alain Savary (2014). Enseigner plus explicitement, un dossier ressource.

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (2014). Un référentiel pour l'éducation prioritaire.

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (2019). Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1.

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (2020). Programme du cycle 2 publié au BO n°31 du 30 juillet 2020.

Annexes

Annexe 1 : Fiches de préparation

L'implicite des récits et les intentions des personnages		
Domaine : Français Lecture et compréhension de l'écrit	Cycle : 2 Niveau : CE1	Durée : 6 séances Période : 4
Objectif général de la séquence (B.O. n°31 du 30 juillet 2020 cycle 2) : Comprendre un texte et contrôler sa compréhension Apprendre à lire l'implicite des récits en s'interrogeant sur les intentions des personnages Comprendre les pensées des personnages pour lire entre les lignes Étudier les pensées des personnages pour mieux comprendre les récits de ruse		
Connaissances : - Apprendre à lire l'implicite des récits en s'interrogeant sur les intentions des personnages - Pour bien comprendre un texte, il ne suffit pas de savoir décoder, il faut s'intéresser aux pensées des personnages, à leurs intentions	Compétences : Comprendre un texte et contrôler sa compréhension : - mettre en œuvre (de manière guidée, puis autonome) une démarche explicite pour découvrir et comprendre un texte - savoir parcourir le texte de manière rigoureuse - être capable de faire des inférences - savoir mettre en relation sa lecture avec les éléments de sa propre culture - savoir mobiliser ses expériences antérieures de lecture (lien avec les lectures personnelles, les expériences vécues et des connaissances qui en sont issues (sur des univers, des personnages-types) ; - savoir justifier son interprétation ou ses réponses, s'appuyer sur le texte et sur les autres connaissances mobilisées	
Pré-requis : savoir décoder et se décentrer pour se mettre à la place des personnages Critères de réussite : comprendre les intentions et les pensées des personnages, comprendre qu'il peut y avoir une différence entre ce qu'ils disent et ce qu'ils pensent Difficultés possibles : comprendre que les personnages ne disent pas ce qu'ils pensent		

Progression :		
Séances :	Objectif spécifique de séance :	Description rapide :
1. Max	Comprendre les pensées des personnages pour lire entre les lignes	Comprendre l'implicite avec Max
2. Ludovic	Comprendre les pensées des personnages pour lire entre les lignes	Comprendre l'implicite avec Ludovic
3. John	S'entraîner à comprendre les pensées des personnages pour lire entre les lignes	Comprendre les pensées de John le chien
4. Le chat botté	S'entraîner à comprendre les pensées des personnages pour lire entre les lignes	S'interroger sur les états mentaux des personnages
5. Roule galette	Étudier les pensées des personnages pour mieux comprendre les récits de ruse	S'interroger sur les pensées des personnages
6. Le petit loup	Étudier les pensées des personnages pour mieux comprendre les récits de ruse	Écouter, raconter, comprendre le début du conte

Cycle : 2 Niveau : CE1	Domaine : Français Lecture et compréhension de l'écrit	Séance 1/6 Découverte : Max et les maximonstres	Durée : 30 min
Intitulé de la séquence : L'implicite des récits et les intentions des personnages	Objectif général de la séquence (B.O. n°31 du 30 juillet 2020 cycle 2) : Comprendre un texte et contrôler sa compréhension Apprendre à lire l'implicite des récits en s'interrogeant sur les intentions des personnages Comprendre les pensées des personnages pour lire entre les lignes Étudier les pensées des personnages pour mieux comprendre les récits de ruse		
Objectif spécifique de la séance : Comprendre les pensées des personnages pour lire entre les lignes			
Connaissances : Apprendre à lire l'implicite des récits en s'interrogeant sur les intentions des personnages Pour bien comprendre un texte, il ne suffit pas de savoir décoder, il faut s'intéresser aux pensées des personnages, à leurs intentions		Compétences : Comprendre un texte et contrôler sa compréhension : - mettre en œuvre (de manière guidée, puis autonome) une démarche explicite pour découvrir et comprendre un texte - savoir parcourir le texte de manière rigoureuse - être capable de faire des inférences - savoir mettre en relation sa lecture avec les éléments de sa propre culture - savoir mobiliser ses expériences antérieures de lecture (lien avec les lectures personnelles, les expériences vécues et des connaissances qui en sont issues (sur des univers, des personnages-types) ; - savoir justifier son interprétation ou ses réponses, s'appuyer sur le texte et sur les autres connaissances mobilisées	
Pré-requis : savoir décoder et se décentrer pour se mettre à la place des personnages Critères de réussite : se mettre à la place des personnages pour comprendre leurs pensées Difficultés possibles : ne pas comprendre pourquoi Max a été puni, ne pas comprendre la punition			
Matériel : poster 1a + aimants			

Déroulement :				
Durée	Déroulement + consignes Rôle de l'enseignant	Modalités de travail	Activités des élèves	Matériel
5 min	1. Présentation de la séquence Aujourd'hui, nous commençons un nouveau thème de la lecture avec le livre Lectorino & Lectorinette, titre qui a été inventé à partir de	Oral Classe entière Coin regroupement	Les élèves comprennent les objectifs et les enjeux des séances à venir.	

	<p>latin, une langue morte dont dérive le français, et que l'on pourrait traduire par Jeune lecteur et jeune lectrice.</p> <p>L'objectif est d'apprendre à mieux lire et surtout à mieux comprendre les histoires que nous lisons. Pour bien comprendre une histoire, il ne suffit pas de déchiffrer les mots, il faut aussi comprendre ce que le texte ne dit pas, ce qui n'est pas écrit. Pour commencer, nous allons apprendre à chercher ce que pensent les personnages même si ce n'est pas écrit. Les auteurs des histoires le font exprès parce qu'ils savent que les jeunes lecteurs connaissent déjà beaucoup de choses qu'ils peuvent donc trouver seuls, et aussi pour rendre leur lecture plus plaisante et plus intéressante.</p>			
5 min	<p>2. Lecture de Max</p> <p>Nous allons commencer par la lecture du début de l'album Max et les Maximonstres, que vous connaissez peut-être ? Max est un jeune garçon qui fait beaucoup de bêtises.</p> <p>Lecture x2 de l'extrait par l'enseignant «Un soir, Max enfila son costume de loup. Il fit une bêtise, et puis une autre... et puis une autre... «Monstre», lui dit sa mère. «Je vais te manger», répondit Max et il se retrouva au lit sans rien avoir mangé du tout.»</p> <p>Afficher le texte au tableau et laisser lire les élèves Lecture d'un élève à voix haute et de manière expressive</p>	Classe entière Coin regroupement	Les élèves écoutent la lecture du texte, puis un élève lit de manière expressive en insistant sur le ton de la mère quand elle dit «monstre» et celui de Max quand il répond «je vais te manger».	Texte + Poster 1a affiché au tableau avec des aimants
10 min	<p>3. Échanges sur le texte</p> <p>«Que comprenez-vous quand le texte dit : «il se retrouva au lit sans rien avoir mangé du tout» ?»</p> <p>Expliquer que dans certaines familles, quand les enfants font des bêtises, les parents les grondent et les punissent. «Connaissez-vous des bêtises et des punitions ?» «Parmi toutes ces punitions, il en existe une terrible : priver l'enfant de repas et l'envoyer au lit sans manger».</p> <p>Relecture du texte par l'enseignant. «Pourquoi la maman de Max a appliqué cette punition ?» «Que pense sa maman quand il lui répond de cette manière ? Est-elle calme ? souriante ? amusée ? en colère ?</p>	Classe entière Coin regroupement	<p>Les élèves émettent des interprétations sur cette phrase et justifient leurs réponses. Max se fait punir.</p> <p>Les élèves donnent des exemples de bêtises et de punitions.</p> <p>Les élèves comprennent que Max a aggravé son cas en répondant à sa mère. Elle est en colère.</p>	

5 min	<p>4. Institutionnalisation</p> <p>«Vous êtes tous d'accord sur la réponse bien que ce ne soit pas écrit dans le texte. Cela signifie que vous avez bien raisonné. Bravo !</p> <p>Le texte ne dit donc pas tout. Pour bien comprendre, il faut s'intéresser à ce que pense la maman de Max, même si ce n'est pas écrit. C'est ce qu'on appelle : lire entre les lignes.</p> <p>Cet après-midi, vous devrez raisonner de la même manière avec un 2e texte qui raconte l'histoire de Ludovic, un petit garçon qui un matin ne peut pas avaler son petit déjeuner.</p>	Classe entière Coin regroupement		
-------	--	-------------------------------------	--	--

Bilan : Les élèves ont donné des exemples de bêtises et de punitions (dont celle d'être privé de repas). Ils ont donc compris la punition, mais certains n'ont pas vraiment compris ce qui avait déclenché la punition.

Cycle : 2 Niveau : CE1	Domaine : Français Lecture et compréhension de l'écrit	Séance 2/6 Ludovic ne veut pas aller à l'école	Durée : 35 min
Intitulé de la séquence : L'implicite des récits et les intentions des personnages	Objectif général de la séquence (B.O. n°31 du 30 juillet 2020 cycle 2) : Comprendre un texte et contrôler sa compréhension Apprendre à lire l'implicite des récits en s'interrogeant sur les intentions des personnages Comprendre les pensées des personnages pour lire entre les lignes Étudier les pensées des personnages pour mieux comprendre les récits de ruse		
Objectif spécifique de la séance : Comprendre les pensées des personnages pour lire entre les lignes			
Connaissances : Apprendre à lire l'implicite des récits en s'interrogeant sur les intentions des personnages Pour bien comprendre un texte, il ne suffit pas de savoir décoder, il faut s'intéresser aux pensées des personnages, à leurs intentions		Compétences : Comprendre un texte et contrôler sa compréhension : - mettre en œuvre (de manière guidée, puis autonome) une démarche explicite pour découvrir et comprendre un texte - savoir parcourir le texte de manière rigoureuse - être capable de faire des inférences - savoir mettre en relation sa lecture avec les éléments de sa propre culture - savoir mobiliser ses expériences antérieures de lecture (lien avec les lectures personnelles, les expériences vécues et des connaissances qui en sont issues (sur des univers, des personnages-types) ; - savoir justifier son interprétation ou ses réponses, s'appuyer sur le texte et sur les autres connaissances mobilisées	
Pré-requis : savoir décoder et se décentrer pour se mettre à la place des personnages Critères de réussite : se mettre à la place des personnages pour comprendre leurs pensées Difficultés possibles : ne pas comprendre pourquoi Ludovic a mal au ventre			
Matériel : poster 1a + aimants + texte élèves + exercice bulles			

Déroulement :				
Durée	Déroulement + consignes Rôle de l'enseignant	Modalités de travail	Activités des élèves	Matériel
2 min	1. Rappel de la 1e séance «Ce matin, nous avons lu un texte sur Max qui s'est fait punir par sa	Oral Classe entière	Les élèves font le lien avec la 1e séance et comprennent donc qu'ils vont devoir	

	maman. Nous avons compris pourquoi il s'est fait punir en imaginant les pensées de sa maman. Nous avons lu entre les lignes. Nous allons maintenant raisonner de la même manière sur un texte qui raconte l'histoire d'un petit garçon, Ludovic qui, un matin, ne peut pas avaler son petit déjeuner.	Coin regroupement	raisonner de la même manière qu'avec le texte de Max : lire entre les lignes	
5 min	2. Lecture de Ludovic Lire le texte à haute voix, puis l'afficher et le distribuer aux élèves. Leur laisser le temps de relire. «Qui sont les personnages ?» Les écrire au tableau Indiquer qui parle en écrivant une initiale sur les tirets : L,M,P Faire relire le texte par 4 élèves : narrateur + 3 personnages «Maintenant que vous connaissez bien le texte, vous allez devoir trouver ce que pensent chacun des personnages»	Oral Classe entière Coin regroupement	Les élèves écoutent la lecture, puis lisent le texte à voix basse. Les élèves identifient les personnages : Ludovic, maman, papa et notent les initiales sur le texte. Lecture par 4 élèves	Poster Texte élèves
10-15 min	3. Hypothèses sur les pensées des personnages «Je vais vous distribuer cette illustration qui comporte 3 bulles de pensées.» Leur rappeler en dessinant au tableau la différence entre bulle de paroles et bulle de pensées en forme de nuages. «Avec votre voisin de table, donc par 2, vous devez imaginer ce que peuvent penser les 3 personnages, ce qu'ils ont dans leur tête. Vous écrivez vos idées sur votre cahier de brouillon ou sur la feuille.» Circler dans les rangs, redonner la consigne, encourager...	Écrit sur le cahier de brouillon En binôme	Les élèves écrivent les pensées des personnages	Bulles de pensées Ludovic
10 min	4. Mise en commun «Nous allons mettre en commun vos idées en commençant par les pensées du père.» Relire la citation du père. «Et la maman, que pense-t-elle à votre avis lorsqu'elle lui dit : tu as mangé trop de tarte aux prunes. ?» «On ne peut pas savoir exactement ce que les parents de Ludovic pensent car ce n'est pas écrit dans le texte. Par contre, on peut faire des hypothèses et on comprend que le père et la mère ne pensent pas la même chose.» «Et bien moi, je suis sûre que les deux parents se trompent ! A votre	Classe entière Coin regroupement	Réponses attendues sur les pensées du père : je ne le crois pas ; il fait semblant ; il n'a pas envie d'aller à l'école parce qu'il veut jouer ; il faut qu'il aille à l'école... Réponses attendues sur les pensées de la mère : mon pauvre chéri, il est malade, je suis inquiète ; je n'aurais pas dû le laisser manger autant de tarte ; je dois le rassurer. Le père se trompe car Ludovic n'est pas un menteur, il a vraiment mal au ventre	

	<p>avis, qu'est ce qui me fait dire ça ?»</p> <p>«Qu'avez-vous écrit pour la bulle de Ludovic ?» Leur demander de justifier (quel passage du texte ?) Vérifier que les élèves ont compris le sens de la phrase «Non ! C'est l'école !» et la faire compléter si nécessaire : c'est l'école qui donne mal au ventre à Ludovic.</p> <p>«Alors, pourquoi Ludovic ne peut pas avaler son chocolat ?» «Pourquoi il a mal au ventre un mardi matin ? Que se passe-t-il le mardi dans la classe de Ludovic ?»</p>		<p>La mère se trompe car ce n'est pas la tarte qui lui donne mal au ventre.</p> <p>Réponses des pensées de Ludovic «J'ai peur, je m'inquiète, je déteste l'école, je ne veux pas lire devant tout le monde...»</p> <p>Parce qu'il a mal au ventre. Parce que Mme Tulipe fait relire toute la leçon de lecture.</p>	
5 min	<p>5. Institutionnalisation «Vos connaissances et expériences vous ont permis de vous mettre à la place des 3 personnages, de comprendre leurs points de vue. Vous avez peut être déjà eu mal au ventre parce que vous aviez peur de quelque chose.»</p> <p>«Qu'avons-nous appris à faire avec ces deux textes (Max et Ludovic) ?»</p> <ul style="list-style-type: none"> - chercher ce que pensent les personnages peut être utile pour mieux comprendre ce que le texte ne dit pas - pour y arriver il faut se servir de ce qu'on sait déjà : ce qui est écrit dans le texte et ce qu'on a appris dans la vie 	<p>Classe entière Coin regroupement</p>	<p>Lire entre les lignes, se mettre à la place des personnages pour savoir ce qu'ils pensent</p>	

Bilan : Les élèves ont plutôt bien réussi à se mettre à la place des personnages, notamment le père méfiant et la mère inquiète. Certains élèves ont tout de suite compris pourquoi Ludovic avait mal au ventre.

Cycle : 2 Niveau : CE1	Domaine : Français Lecture et compréhension de l'écrit	Séance 3/6 John, Rose et le chat	Durée : 35 min
Intitulé de la séquence : L'implicite des récits et les intentions des personnages	Objectif général de la séquence (B.O. n°31 du 30 juillet 2020 cycle 2) : Comprendre un texte et contrôler sa compréhension Apprendre à lire l'implicite des récits en s'interrogeant sur les intentions des personnages Comprendre les pensées des personnages pour lire entre les lignes Étudier les pensées des personnages pour mieux comprendre les récits de ruse		
Objectif spécifique de la séance : S'entraîner à comprendre les pensées des personnages pour lire entre les lignes			
Connaissances : Apprendre à lire l'implicite des récits en s'interrogeant sur les intentions des personnages Pour bien comprendre un texte, il ne suffit pas de savoir décoder, il faut s'intéresser aux pensées des personnages, à leurs intentions		Compétences : Comprendre un texte et contrôler sa compréhension : - mettre en œuvre (de manière guidée, puis autonome) une démarche explicite pour découvrir et comprendre un texte - savoir parcourir le texte de manière rigoureuse - être capable de faire des inférences - savoir mettre en relation sa lecture avec les éléments de sa propre culture - savoir mobiliser ses expériences antérieures de lecture (lien avec les lectures personnelles, les expériences vécues et des connaissances qui en sont issues (sur des univers, des personnages-types) ; - savoir justifier son interprétation ou ses réponses, s'appuyer sur le texte et sur les autres connaissances mobilisées	
Pré-requis : savoir décoder et se décentrer pour se mettre à la place des personnages Critères de réussite : se mettre à la place des personnages pour comprendre leurs pensées Difficultés possibles : ne pas comprendre pourquoi John ne veut pas du chat			
Matériel : cahier de brouillon + texte élèves + poster 1b			

Déroulement :				
Durée	Déroulement + consignes Rôle de l'enseignant	Modalités de travail	Activités des élèves	Matériel
2 min	1. Rappel des séances 1 et 2 «Qu'avons nous appris à faire avec les textes de Max et Ludovic ?»	Oral Classe entière	«Nous avons appris que chercher ce que pensent les personnages d'une histoire peut	

	<p>«Nous allons donc continuer à s'entraîner à comprendre les pensées des personnages pour lire entre les lignes. Aujourd'hui, nous allons nous mettre à la place d'un chien qui raisonne comme un humain.»</p>	Coin regroupement	être utile pour mieux comprendre ce qu'un texte ne dit pas. Pour y arriver, il faut se servir de ce que l'on sait déjà : ce qui est écrit dans le texte et ce qu'on a appris dans la vie.»	
10 min	<p>2. Lecture de John, Rose et le chat</p> <p>«C'est l'histoire d'une vieille dame qui s'appelle Rose et de son chien qui s'appelle John. Le mari de Rose est mort il y a très longtemps et elle vit seule avec son chien John, John aime beaucoup Rose, il ne la quitte jamais et il fait tout ce qu'il peut pour faire plaisir à Rose, ils sont très heureux ensemble. Mais un soir...»</p> <p>Lire la suite de l'histoire à haute voix. Distribuer le texte aux élèves et leur laisser le temps de relire. Afficher le texte au tableau «Qui sont les personnages ?» Indiquer qui parle en écrivant une initiale sur les tirets : J, R. Faire relire le texte par 3 élèves : narrateur + 2 personnages</p> <p>S'assurer que les expressions suivantes sont bien comprises et les noter au tableau : Jeter un coup d'œil : regarder rapidement Détourner la tête : regarder volontairement dans une autre direction Tirer un trait : tracer une ligne Franchir : passer par-dessus</p> <p>«Cachez la 2e partie du texte à partir de «mais ce soir-là». Est-ce que dans cette partie du texte, on peut encore croire qu'il n'y a pas de chat dans le jardin, que la vieille dame a mal vu ou qu'elle s'est trompée ?»</p> <p>«Une fois qu'on lit la 2e partie du texte, a-t-on encore un doute sur le fait qu'il y ait ou non un chat dans le jardin ?»</p>	Oral Classe entière Coin regroupement	<p>Les élèves écoutent la lecture, puis lisent le texte à voix basse. Les élèves identifient les personnages : Rose, John et le chat Lecture par 3 élèves Les élèves écrivent les initiales devant les paroles des personnages</p> <p>Une fois le vocabulaire expliqué, les élèves n'ont plus de problème de compréhension lié au lexique.</p> <p>Oui, il pouvait s'agir d'autre chose qu'un chat : hérisson, chien ou rien du tout.</p> <p>«Il y a bien un chat dont John ne veut pas, il lui interdit d'approcher»</p>	Texte élèves
10-15 min	<p>3. Hypothèses sur les pensées de John</p> <p>«Vous allez devoir répondre à une question et justifier votre réponse sur votre cahier de brouillon. Vous avez 3 minutes pour écrire la réponse»</p>	Écrit sur le cahier de brouillon Binôme	Les élèves écrivent leur réponse sur leur cahier de brouillon. Certains élèves vont très bien comprendre que John ment mais d'autres vont penser qu'il n'avait pas vu le chat avant d'aller	Poster 1b

	<p>Écrire la question au tableau : John ment-il à Rose quand il dit qu'il ne voit pas de chat et qu'il n'y a personne ? Oui ou non. Justifie ta réponse.</p> <p>Afficher l'illustration et montrer la bulle de parole et la bulle de pensées. «A votre avis, qu'allez-vous devoir faire ?» «N'oubliez pas, vous devez vous mettre à la place de John, dans sa tête, pour imaginer ce qu'il pense».</p>		<p>dans le jardin.</p> <p>«On doit trouver ce que pense le chien car la bulle de pensées est vide.»</p>	
5 min	<p>4. Mise en commun «Que croyez-vous que John le chien pense ?»</p> <p>«Pourquoi le chien interdit au chat d'approcher ?»</p> <p>«Maintenant que nous avons imaginé ce que John pense, reprenez la réponse que vous avez donné à la question et corrigez-la si nécessaire. Est-ce que John ment à Rose ?»</p> <p>Nous ne pouvons pas savoir exactement ce que pense le chien mais nous pouvons faire des hypothèses en nous appuyant sur nos connaissances et cela nous permet de mieux comprendre l'histoire.</p>	<p>Oral Classe entière Coin regroupement</p>	<p>Réponses attendues sur les pensées du chien : Si ce chat vient dans la maison je vais être obligé de partager Rose et je ne veux pas, je dois éloigner ce chat. «John est jaloux, il a peur que Rose l'adopte».</p> <p>«Oui, John ment à Rose puisque dès qu'elle est couchée il va parler au chat»</p>	
2 min	<p>5. Institutionnalisation Nous ne pouvons pas savoir exactement ce que pense le chien mais nous pouvons faire des hypothèses en nous appuyant sur nos connaissances et cela nous permet de mieux comprendre l'histoire.</p>	<p>Oral Classe entière Coin regroupement</p>		

Bilan : Certains élèves ont compris que John n'aime pas les chats mais la plupart ont bien compris qu'il était jaloux et qu'il avait peur que le chat lui prenne sa place.

Cycle : 2 Niveau : CE1	Domaine : Français Lecture et compréhension de l'écrit	Séance 4/6 Le Chat botté	Durée : 50 min
Intitulé de la séquence : L'implicite des récits et les intentions des personnages	Objectif général de la séquence (B.O. n°31 du 30 juillet 2020 cycle 2) : Comprendre un texte et contrôler sa compréhension Apprendre à lire l'implicite des récits en s'interrogeant sur les intentions des personnages Comprendre les pensées des personnages pour lire entre les lignes Étudier les pensées des personnages pour mieux comprendre les récits de ruse		
Objectif spécifique de la séance : Comprendre les pensées des personnages pour lire entre les lignes			
Connaissances : Apprendre à lire l'implicite des récits en s'interrogeant sur les intentions des personnages Pour bien comprendre un texte, il ne suffit pas de savoir décoder, il faut s'intéresser aux pensées des personnages, à leurs intentions		Compétences : Comprendre un texte et contrôler sa compréhension : - mettre en œuvre (de manière guidée, puis autonome) une démarche explicite pour découvrir et comprendre un texte - savoir parcourir le texte de manière rigoureuse - être capable de faire des inférences - savoir mettre en relation sa lecture avec les éléments de sa propre culture - savoir mobiliser ses expériences antérieures de lecture (lien avec les lectures personnelles, les expériences vécues et des connaissances qui en sont issues (sur des univers, des personnages-types) ; - savoir justifier son interprétation ou ses réponses, s'appuyer sur le texte et sur les autres connaissances mobilisées	
Pré-requis : savoir décoder et se décentrer pour se mettre à la place des personnages Critères de réussite : se mettre à la place des personnages pour comprendre leurs pensées Difficultés possibles : avoir du mal à comprendre que le chat a raisonné sur les pensées du lapin			
Matériel : texte le chat botté + poster 1b + bulles de pensées scènes 1 et 2			

Déroulement :				
Durée	Déroulement + consignes Rôle de l'enseignant	Modalités de travail	Activités des élèves	Matériel
2 min	1. Rappel de la séance 3 «Nous allons continuer à réfléchir aux pensées des	Oral Classe entière		

	personnages avec aujourd'hui Le Chat botté. Un conte de Perrault Je vous rappelle le début de l'histoire : un meunier vient de mourir et laisse en héritage à ses 3 fils son moulin, son âne et son chat. Le plus grand prend le moulin, le 2e prend l'âne et le plus jeune n'a que le chat. Il est désespéré par cette injustice et n'arrive pas à se consoler.»	Coin regroupement		
5 min	2. Lecture du Chat Botté Lecture à haute voix. Distribuer le texte aux élèves et leur laisser le temps de le lire. Noter les mots suivants au tableau et demander aux élèves de proposer une explication : Se lamenter : se plaindre Faire un bonnet de sa peau : fabriquer un bonnet avec les poils du chat Il s'étendit : il se coucha de tout son long Être étourdi : ne pas faire attention à ce qu'on fait Être sans pitié : être sans gentillesse, insensible	Oral Classe entière Coin regroupement	Les élèves écoutent la lecture, puis lisent le texte Ils proposent des définitions	textes
10 min	3. Hypothèses sur les états mentaux des personnages «Pour bien comprendre cette histoire, nous allons une nouvelle fois nous interroger sur les pensées des personnages. Et nous allons répondre à 3 questions : Les écrire au tableau : - Que veut le personnage ? - Que ressent le personnage ? --> expliquer le mot ressentir en l'associant à celui de sentiment, d'émotion. Inventorier quelques exemples : joie, tristesse, peur, jalousie... - Que sait le personnage ou que croit-il ? «Nous allons d'abord nous concentrer sur la 1e partie du texte, ce qui se passe entre le jeune homme et le chat. Par deux, vous allez essayer de répondre à l'une ou l'autre des 3 questions : que veut chaque personnage ? que ressent-il ? que sait-il ou que croit-il ? N'oubliez pas que le chat vient d'entendre que son maître veut le manger et faire un bonnet avec sa peau. Essayez de vous mettre à la place des personnages et de vous	Écrit sur le cahier de brouillon Binôme	Les élèves écrivent les pensées des personnages	Illustrations chat botté poster 1b

	dire : si j'étais le chat je me dirais que... ou si j'étais le jeune homme...			
10 min	<p>4. Mise en commun «Qu'avez-vous imaginé pour les pensées du jeune homme ?»</p> <p>«Et le chat, que veut-il ?» «Que ressent-il ?»</p> <p>«Que sait-il ?»</p> <p>Observez la posture du chat sur l'image, il sourit tandis que le jeune homme a l'air triste. Regardez dans le texte les indices qui sont donnés</p>	Oral Classe entière Coin regroupement	<p>Réponses attendues :</p> <p>Il est triste, jaloux...</p> <p>Il veut sauver sa peau et aider son maître. Il est inquiet mais il a confiance en ses capacités Qu'avec un sac et des bottes, il va pouvoir aider son maître même si on ne sait pas encore comment</p>	
10 min	<p>5. Hypothèses sur les états mentaux des personnages, 2e scène «Nous allons maintenant regarder de plus près la 2e partie du texte et ce qui se passe entre le chat et le lapin. Vous allez une nouvelle fois essayer de répondre aux 3 questions pour chaque personnage (le chat et le lapin)</p>	Écrit sur le cahier de brouillon Binôme		
5 min	<p>6. Mise en commun «Que veut le lapin ?» «Que ressent-il ?» «Qu'est-ce qu'il sait ou ne sait pas ?» Il y a un indice dans le texte : le mot étourdi. Le lapin est tellement content de trouver de la salade et il veut tellement la manger qu'il oublie de se méfier du piège. Quel étourdi !</p> <p>«Que veut le chat ?» «Que sait-il ?» «Que ressent-il ?»</p>	Oral Classe entière	<p>«Le lapin veut manger la salade» «Il est content d'en trouver une dans le champ» «Il y a un piège»</p> <p>Capter et tuer le lapin Que les lapins sont étourdis et qu'on peut leur tendre des pièges Il est content de voir que sa ruse fonctionne</p>	
2 min	<p>7. Institutionnalisation Qu'avons-nous appris aujourd'hui ?</p> <p>Ce texte nous permet de comprendre les récits de ruse. Pour</p>		<p>Chercher ce que les personnages pensent peut aider à comprendre une histoire Pour connaître les pensées d'un personnage, on peut se poser 3 questions ; que veut-il ? que ressent-il ? que sait-il ou que croit-il ?</p>	

	qu'une ruse marche il faut qu'un personnage réfléchisse aux pensées de l'autre personnage, il doit bien le connaître, son caractère, ce qu'il croit. Cf : le renard et le corbeau		Pour répondre à ces questions on peut se servir de ce qui est écrit dans le texte, des illustrations et de ce qu'on sait déjà.	
--	--	--	--	--

Bilan : Séance coupée en 2 (1 séance par scène)
Lien avec le corbeau et le renard ok
Les élèves ont bien compris la scène 1 ; il a fallu expliciter un peu plus la scène 2 (que sait le chat des lapins).

Cycle : 2 Niveau : CE1	Domaine : Français Lecture et compréhension de l'écrit	Séance 5/6 Roule galette	Durée : 50 min
Intitulé de la séquence : L'implicite des récits et les intentions des personnages	Objectif général de la séquence (B.O. n°31 du 30 juillet 2020 cycle 2) : Comprendre un texte et contrôler sa compréhension Apprendre à lire l'implicite des récits en s'interrogeant sur les intentions des personnages Comprendre les pensées des personnages pour lire entre les lignes Étudier les pensées des personnages pour mieux comprendre les récits de ruse		
Objectif spécifique de la séance : Étudier les pensées des personnages pour mieux comprendre les récits de ruse			
Connaissances : Apprendre à lire l'implicite des récits en s'interrogeant sur les intentions des personnages Pour bien comprendre un texte, il ne suffit pas de savoir décoder, il faut s'intéresser aux pensées des personnages, à leurs intentions		Compétences : Comprendre un texte et contrôler sa compréhension : - mettre en œuvre (de manière guidée, puis autonome) une démarche explicite pour découvrir et comprendre un texte - savoir parcourir le texte de manière rigoureuse - être capable de faire des inférences - savoir mettre en relation sa lecture avec les éléments de sa propre culture - savoir mobiliser ses expériences antérieures de lecture (lien avec les lectures personnelles, les expériences vécues et des connaissances qui en sont issues (sur des univers, des personnages-types) ; - savoir justifier son interprétation ou ses réponses, s'appuyer sur le texte et sur les autres connaissances mobilisées	
Pré-requis : savoir décoder et se décentrer pour se mettre à la place des personnages, connaître l'histoire certainement lue en maternelle Critères de réussite : se mettre à la place des personnages pour comprendre leurs pensées, comprendre qu'il peut y avoir une différence entre ce qu'un personnage dit et ce qu'il pense, comprendre ce qu'est une ruse Difficultés possibles : avoir du mal à comprendre l'intention du renard, pourquoi il lui tend un piège			
Matériel : poster 1c + tableau pensées des personnages + feuille qcm			

Déroulement :				
Durée	Déroulement + consignes Rôle de l'enseignant	Modalités de travail	Activités des élèves	Matériel
2 min	1. Rappel de la séance précédente «Qu'avons-nous appris lors des séances précédentes avec les textes sur	Oral Classe entière	Réponse attendue : - chercher ce que pensent les personnages	

	Max, Ludovic, et Rose et John et le chat ?»	Coin regroupement	d'une histoire est utile pour mieux comprendre ce que le texte ne dit pas - pour connaître ces pensées, le lecteur peut se poser 3 questions : que veut chaque personnage . Que ressent-il ? Que sait-il ou que croit-il ? - pour y répondre, il peut se servir de ce qui est écrit dans le texte, des illustrations ou de ce qu'il sait déjà	
5 min	2. Présentation de l'objectif de la séance «L'objectif de cette séance est d'étudier les pensées des personnages pour mieux comprendre les récits de ruse. Le travail du jour va porter sur des récits de ce type. Pour qu'un ruse marche, il faut qu'un personnage raisonne sur les pensées d'un autre personnage et se demande ce que cet autre personnage veut, ressent, sait ou croit. Rappelez-vous lorsque nous avons travaillé sur le corbeau et le renard, le renard savait que s'il disait au corbeau de chanter alors il le ferait.	Oral Classe entière Coin regroupement	Les élèves comprennent l'objectif de la séance et s'enrôlent	
5 min	3. Roule galette «Avez-vous lu Roule galette en maternelle ?» Montrer l'affiche «En maternelle, certains enfants ne comprennent pas vraiment le dénouement de l'histoire. Vous allez chercher à savoir pourquoi au cours de cette séance. Je vais vous lire le résumé, le résumé ne donne pas les détails de l'histoire mais raconte seulement les idées les plus importantes.» Lecture du résumé «Je vous distribue maintenant la fin de l'histoire comme elle est écrite dans l'album, lisez-là silencieusement» Faire lire l'extrait à un élève	Oral Classe entière Coin regroupement	Les élèves écoutent le résumé et la fin de l'histoire, Puis un élève lit à voix haute	Poster 1c texte
10-15 min	4. Les pensées des personnages «Vous avez 3 problèmes à résoudre : - trouver ce que pense le renard lorsqu'il rencontre la galette et lui dit : bonjour galette, comme tu es ronde, comme tu es blonde ! - trouver ce que pense le renard lorsqu'il dit : qu'est ce que tu chantes galette ? je suis vieux, je suis sourd, je voudrais bien t'entendre. Qu'est-ce que tu chantes ? - trouver ce que pense la galette lorsqu'elle s'approche et chante : je suis	Écrit en binôme	Les élèves écrivent les pensées du renard et de la galette dans les cases correspondantes	Tableau

	<p>la galette, la galette, je suis faite avec le...» Leur montrer le tableau et leur dire qu'ils vont devoir écrire ces pensées dans les 3 cases ou cahier du jour Leur rappeler qu'une pensée peut être formulée comme une parole intérieure, par exemple le renard se dit à lui-même : «j'aimerais bien manger cette galette appétissante», vous pouvez donc commencer vos phrases par Je. Distribuer le tableau, circuler, remédier, encourager...</p>			
10 min	<p>5. Mise en commun Vérifier que tous les élèves ont bien compris que le renard ne dit pas ce qu'il pense, qu'il s'agit d'une ruse et que celle-ci repose sur 3 éléments : - flatter la galette pour qu'elle ne se méfie pas (la galette est coquette, elle aime qu'on la trouve belle) - faire croire à une vieille inoffensive (un vieux c'est gentil, ça ne court pas vite, ça n'a pas trop d'appétit) - feindre la surdité pour inciter la galette à s'approcher (les vieilles personnes sourdes ont besoin qu'on leur parle de près)</p> <p>Rappeler la différence qui peut parfois exister entre ce que pense un personnage et ce qu'il dit en fonction de son but</p> <p>Aider les élèves à formuler l'intention du renard et à justifier leur réponse, indice donné par le narrateur qui prévient le lecteur dès le début du texte : le renard est malin --> vérifier que les élèves connaissent le sens du mot malin : qui fait preuve d'astuce, de ruse, intelligent, rusé, futé, habile, astucieux --> cf le corbeau et le renard</p> <p>Rappeler le codage des bulles de parole et de pensée</p> <p>S'accorder sur le texte à écrire pour la bulle de pensée</p>	<p>Oral Classe entière Coin regroupement</p>		<p>Je vais lui faire croire que je suis sourd pour qu'elle s'approche de moi</p>
10 min	<p>6. S'exercer «Pour vous exercer, vous allez lire les réponses données par des élèves de maternelle. Pour chaque bulle, il y a une bonne et une mauvaise réponse Vous allez devoir barrer la mauvaise réponse et recopier la bonne réponse dans la bulle. Lors de la mise en commun, vous devrez expliquer pourquoi l'élève s'est trompé,</p>	<p>Binôme Écrit</p>		

5 min	<p>7. Mise en commun / correction de l'exercice Inviter les élèves à donner les mauvaises réponses et expliquer la cause des erreurs produites. Insister sur la différence entre ce que disent les personnages et ce qu'ils pensent, symbolisés par la différence entre les bulles pleines et les bulles nuages.</p>	Oral classe entière Coin regroupement	Les élèves de maternelle n'ont pas compris la ruse du renard et son effet sur la galette	
5 min	<p>8. Conclusion Demander aux élèves de récapituler ce qu'ils ont appris au cours de cette séance.</p> <p>Pour raconter une histoire, il ne suffit pas de dire «et puis...et puis...et puis...», il faut aussi expliquer en utilisant des expressions comme «parce que», «pour», «car»...</p> <p>Je conclus la séance et vous rappelant qu'une bonne stratégie pour bien comprendre consiste à se demander ce que pensent les personnages et ce qu'ils veulent.</p>	Oral classe entière Coin regroupement	Dans les récits, les personnages ne disent pas toujours la vérité ; parfois ils ne disent pas tout, parfois ils mentent et disent autre chose que ce qu'ils pensent. Pour bien comprendre un récit, il ne suffit pas de se rappeler la suite des actions, il faut comprendre pourquoi une action en suit une autre.	

Bilan : Séance coupée en 2 (1 séance pour le tableau, 1 autre pour les réponses des maternelles)
Les élèves ont compris que le renard tend un piège à la galette pour la manger.
Il a fallu discuter davantage sur ce que pensait la galette, certains ont cru qu'elle se méfiait.

Cycle : 2 Niveau : CE1	Domaine : Français Lecture et compréhension de l'écrit	Séance 6/6 Le petit loup qui se prenait pour un grand	Durée : 1h05 A partager en 2 séances
Intitulé de la séquence : L'implicite des récits et les intentions des personnages	Objectif général de la séquence (B.O. n°31 du 30 juillet 2020 cycle 2) : Comprendre un texte et contrôler sa compréhension Apprendre à lire l'implicite des récits en s'interrogeant sur les intentions des personnages Comprendre les pensées des personnages pour lire entre les lignes Étudier les pensées des personnages pour mieux comprendre les récits de ruse		
Objectif spécifique de la séance : Étudier les pensées des personnages pour mieux comprendre les récits de ruse			
Connaissances : Apprendre à lire l'implicite des récits en s'interrogeant sur les intentions des personnages Pour bien comprendre un texte, il ne suffit pas de savoir décoder, il faut s'intéresser aux pensées des personnages, à leurs intentions		Compétences : Comprendre un texte et contrôler sa compréhension : - mettre en œuvre (de manière guidée, puis autonome) une démarche explicite pour découvrir et comprendre un texte - savoir parcourir le texte de manière rigoureuse - être capable de faire des inférences - savoir mettre en relation sa lecture avec les éléments de sa propre culture - savoir mobiliser ses expériences antérieures de lecture (lien avec les lectures personnelles, les expériences vécues et des connaissances qui en sont issues (sur des univers, des personnages-types) ; - savoir justifier son interprétation ou ses réponses, s'appuyer sur le texte et sur les autres connaissances mobilisées	
Pré-requis : savoir décoder et se décentrer pour se mettre à la place des personnages, savoir ce qu'est une ruse et les conditions pour qu'elle fonctionne Critères de réussite : se mettre à la place des personnages pour comprendre leurs pensées, comprendre qu'il peut y avoir une différence entre ce qu'un personnage dit et ce qu'il pense, comprendre ce qu'est une ruse Difficultés possibles : avoir du mal à comprendre que c'est finalement le cheval qui a piégé le loup			
Matériel : poster 1d + questionnaire + qcm + glossaire			

Déroulement :				
Durée	Déroulement + consignes Rôle de l'enseignant	Modalités de travail	Activités des élèves	Matériel
5 min	1. Rappel de la séance précédente Qu'avons-nous appris lors de la séance précédente avec le texte de	Oral Classe entière	Réponse attendue : Dans les récits, les personnages ne disent pas	

	<p>Roule Galette ?</p> <p>Pour bien comprendre un récit, il ne suffit pas de comprendre la suite des actions, il faut comprendre pourquoi une action en suit une autre. Pour raconter une histoire, il ne suffit pas de dire «et puis...et puis...et puis...», il faut aussi expliquer en utilisant des expressions comme «parce que», «pour», «car»...</p> <p>Une bonne stratégie consiste à se demander ce que pensent les personnages et notamment ce qu'ils veulent.</p>	Coin regroupement	toujours la vérité : parfois ils ne disent pas tout, parfois ils mentent et disent autre chose que ce qu'ils pensent.	
2 min	<p>2. Présentation de l'objectif de la séance</p> <p>Aujourd'hui vous allez utiliser ce que vous avez appris pour chercher à comprendre un nouveau texte : un conte bulgare. Cette fois il faudra réfléchir comme un cheval.</p> <p>Nous allons donc poursuivre notre travail sur les récits de ruse. Quelles sont les conditions pour qu'une ruse fonctionne ?</p>	Oral Classe entière Coin regroupement	<p>Les élèves comprennent l'objectif de la séance et s'enrôlent.</p> <p>Pour qu'une ruse fonctionne, il faut qu'un personnage raisonne sur les pensées d'un autre personnage et se demande ce que l'autre veut, ressent et sait ou croit. Il faut qu'il se demande quel est son caractère, ses croyances...</p>	
10 min	<p>3. Découvrir et reformuler l'extrait</p> <p>Il s'agit d'un extrait d'un conte bulgare qui s'appelle : Le petit loup qui se prenait pour un grand.</p> <p>Lire le texte aux élèves sans l'afficher ni le distribuer.</p> <p>Pouvez-vous me résumer cet extrait ? Je vous rappelle qu'un résumé ne donne pas de détails, il donne seulement les idées principales, les informations importantes.</p> <p>Coordonner et guider la narration et reformuler les idées principales.</p>	Oral Classe entière Coin regroupement	<p>Les élèves écoutent l'histoire</p> <p>Résumé attendu :</p> <ul style="list-style-type: none"> - un jeune loup est affamé - il aperçoit un cheval - le cheval lui rappelle la tradition - il propose que le loup lui enlève ses sabots - le loup ne se méfie pas - le loup enlève les sabots arrière - le cheval assomme le loup - le cheval s'enfuit 	Texte
15 min	<p>4. Questionnaire</p> <p>Pour vous aider à comprendre et donc à réfléchir, vous allez devoir répondre à 5 questions qui vont attirer votre attention sur les passages difficiles du texte.</p> <p>Vous commencez d'abord à y réfléchir par 2 mais vous écrivez chacun votre réponse sur votre cahier sans la montrer à l'autre.</p> <p>Distribuer le texte et les faire relire seuls</p> <p>Puis le questionnaire</p>	Écrit en binôme, puis individuel	<p>Lecture du texte à voix basse</p> <p>Les élèves écrivent des réponses sur leur cahier</p>	Texte élèves + questionnaire

10 min	<p>5. Les pensées du cheval Afficher l'image au tableau Vous allez devoir vous servir des réponses données aux questions pour résoudre un nouveau problème : trouver ce que pense le cheval mais qu'il ne dit pas. Rappeler les différentes bulles de la planche : Bulles pleines : ce que disent les personnages Bulles en nuage : ce qu'ils pensent La bulle en nuage du cheval est vide, vous devez donc la remplir en vous demandant ce qu'il pense quand il dit au petit loup : tu as raison, mange-moi c'est la loi de la nature.</p>	Écrit individuel	Les élèves essaient de trouver la pensée du cheval	Poster 1d
10 min	<p>6. Mise en commun Nous allons d'abord corriger l'exercice qui porte sur ce que pense le cheval lorsqu'il parle au loup. Qu'avez-vous imaginé ? Les inciter à multiplier les formulations. A quel moment vous avez compris qu'il s'agissait d'une ruse : avant le loup ou en même temps que lui ? A quel moment avez-vous eu un 1er doute ? A quel moment avez-vous été sûrs et certains qu'il s'agissait d'un piège ?</p> <p>Dans le texte, il y a plusieurs indices : - le cheval répond calmement alors qu'il devrait avoir peur - il accepte sans discuter alors qu'aucun animal n'accepte facilement de se faire dévorer - il parle d'une tradition, c'est bizarre - le texte dit que le loup agit «sans réfléchir une seconde» - «le cheval, bien sûr, n'avait pas attendu son réveil»</p> <p>Les récits de ruse sont très plaisants à lire. Si l'auteur est habile, il parvient à tromper aussi un peu le lecteur, qui sera ravi ou agacé. Mais si le lecteur est habile, il peut deviner l'intention de l'auteur et ne pas se laisser berner comme le jeune loup.</p> <p>Maintenant, retournez sur votre questionnaire. Je vous laisse quelques minutes pour relire vos réponses et les modifier si nécessaire.</p>	Oral Classe entière Coin regroupement	<p>Réponses attendues : je ne vais pas me laisser faire ! il est jeune et naïf, je vais lui tendre un piège. Tu crois que tu vas me manger minus ? On va bien rire ! Jeune prétentieux, je vais te massacrer...</p> <p>Certains élèves auront dès le début compris que c'est une ruse, d'autres sans doute le comprendront à la fin.</p> <p>Les élèves vont certainement modifier certaines réponses maintenant qu'ils ont bien compris la ruse.</p>	

	<p>Procéder à une correction orale collective</p> <p>Que faut-il pour qu'une ruse fonctionne ? Pour tromper quelqu'un, il faut bien le connaître (un jeune loup peut être ignorant ou prétentieux, la galette trop sure d'elle).</p> <p>Les personnages disent-ils toujours la vérité ? Le lecteur doit donc faire la différence entre ce que dit un personnage et ce qu'il pense</p>		<p>Un personnage doit raisonner sur les pensées d'un autre personnage : que veut l'autre ? qu'est ce qu'il sait ou ne sait pas ?</p> <p>Non, parfois ils ne disent pas tout, parfois ils mentent et disent autre chose que ce qu'ils pensent.</p>	
15 min	<p>7. Entraînement</p> <p>Pour montrer que vous avez très bien compris l'histoire, vous allez réaliser 2 exercices :</p> <p>Le premier est une série de questions et de choisir la meilleure réponse. Attention, il ne s'agit pas de s'arrêter à la 1^e réponse qui semble bonne, mais de lire toutes celles qui sont proposées avant de choisir la meilleure.</p> <p>Le deuxième est un exercice de vocabulaire qui va vous permettre de constater que la compréhension du sens de l'histoire peut vous aider à mieux comprendre certains mots que vous ne connaissez pas. Là aussi vous devez choisir la meilleure réponse en vous servant du sens général de l'histoire.</p>	Écrit individuel		
5 min	<p>8. Conclusion</p> <p>Qu'avez-vous appris à faire avec Lectorino & Lectorinette à travers les différents textes que nous avons étudiés : Max, Ludovic, John, Le chat botté, Roule galette et le jeune loup ?</p> <p>Les orienter en leur posant des questions : Est-ce qu'il suffit de savoir lire pour bien comprendre ? Quelles questions devons-nous nous poser pour connaître les pensées ? Comment pouvons-nous y répondre ? Que doit faire le rusé pour que sa ruse fonctionne ?</p> <p>Vous pouvez maintenant vous servir de tout ce que nous avons appris pour bien comprendre les histoires que vous lirez.</p>	Oral classe entière	<ul style="list-style-type: none"> - Chercher ce que pensent les personnages d'une histoire peut être utile pour mieux comprendre ce que le texte ne dit pas : lire entre les lignes - Pour connaître les pensées d'un personnage, on doit se poser 3 questions : que veut chaque personnage, que ressent-il, que sait-il ou que croit-il ? - pour y répondre, on peut se servir de ce qui est écrit dans le texte et ce que l'on a appris dans notre vie - dans les récits de ruse, le rusé doit raisonner sur les pensées d'un autre personnage : qu'est ce que l'autre veut ? qu'est ce qu'il sait ou ne sait pas ? Pour tromper quelqu'un il faut le connaître. - dans les récits de ruse, les personnages ne 	

			dissent pas toujours la vérité : parfois ils ne disent pas tout, parfois ils mentent et disent autre chose que ce qu'ils pensent. Le lecteur doit donc faire la différence entre ce que dit un personnage et ce qu'il pense.	
--	--	--	--	--

Bilan : les élèves ont plutôt bien compris le conte. Tous n'ont pas compris le piège dès le début. Mais certains savaient que le cheval allait piéger le loup. Les élèves ont apprécié travailler sur la méthode.

Annexe 2 : Extrait de Max et les maximonstres

Un soir, Max enfila son costume de loup.

Il fit une bêtise, et puis une autre... et puis une autre...

« Monstre », lui dit sa mère.

« Je vais te manger », répondit Max et il se retrouva au lit sans rien avoir mangé du tout.

© Maurice Sendak, *Max et les maximonstres*, L'école des Loisirs.

Annexe 3 : Extrait de Ludovic ne veut pas aller à l'école

C'est mardi matin. Ludovic est à table, il ne peut pas avaler son chocolat.

Il se plaint :

– J'ai mal au ventre !

– Tu as mangé trop de tarte aux prunes, dit sa maman.

– Tu n'es pas malade, ajoute son papa. Il faut te préparer pour aller à l'école. Julie et Arthur t'attendent. N'oublie pas ton livre de lecture !

Ce n'est pas la tarte aux prunes qui donne mal au ventre à Ludovic.

Non ! C'est l'école !

Le mardi, madame Tulipe, la maitresse, fait relire au tableau toute la leçon de lecture.

© J.-É. Gombert et coll., *Ludovic ne veut pas aller à l'école*, « Crocolivre », Nathan, 2001.

Annexe 4 : Exercice sur Ludovic ne veut pas aller à l'école



Exercice sur *Ludovic ne veut pas aller à l'école*. Illustration d'Isabelle Borne.

Annexe 5 : Extrait de *John, Rose et le chat*

John, Rose et le chat

Un soir, Rose jeta un coup d'œil par la fenêtre et vit quelque chose bouger dans le jardin.

« Qu'est-ce qu'il y a dans le jardin, John ? » dit-elle.

Mais John détourna la tête.

« Juste là, dehors, dit Rose. Je crois que c'est un chat.

– Je ne vois pas de chat, dit John.

– Je suis sûre qu'il y a un chat. Sors lui donner du lait.

– Non ! Il n'y a personne », répondit John.

Mais ce soir-là, une fois que Rose fut couchée, John sortit. Il tira un trait par terre autour de la maison et il interdit au chat de le franchir.

« Nous n'avons pas besoin de vous, chat ! dit-il. Nous n'avons besoin de personne, Rose et moi. »

© Jenny Wagner, *John, Rose et le chat*. Deux coqs d'or, 1985.

Annexe 6 : Exercice sur John, Rose et le chat



Exercice sur John, Rose et le chat. Illustration d'Isabelle Borne.

Annexe 7 : Extrait du chat botté

Le chat botté

Le plus jeune fils du meunier se lamentait :

– Mes frères gagneront bien leur vie en travaillant ensemble, mais moi, quand j'aurai mangé mon chat et que je me serai fait un bonnet de sa peau, je n'aurai plus qu'à mourir de faim !

Le chat, qui l'écoutait, lui dit d'un air sérieux :

– Ne vous désolez pas, mon maître. Vous n'avez qu'à me donner un sac et une paire de bottes, et vous verrez !

Le chat enfila ses bottes et il s'en alla dans un champ. Il mit dans son sac des feuilles de laitue et il s'étendit par terre comme s'il était mort. Il n'attendit pas longtemps, un jeune lapin étourdi entra bientôt dans le sac et le chat le tua sans pitié.

Charles Perrault, *Le Chat botté*, 1695.

Annexe 8 : Le chat botté - scène 1



Scène 1

Le plus jeune fils du meunier se lamentait :

– Mes frères gagneront bien leur vie en travaillant ensemble, mais moi, quand j’aurai mangé mon chat et que je me serai fait un bonnet de sa peau, je n’aurai plus qu’à mourir de faim !

Le chat, qui l’écoutait, lui dit d’un air sérieux :

– Ne vous désolez pas, mon maitre. Vous n’avez qu’à me donner un sac et une paire de bottes, et vous verrez !

Charles Perrault, *Le Chat botté*. Illustration d’Isabelle Borne.

Annexe 9 : Le chat botté - scène 2

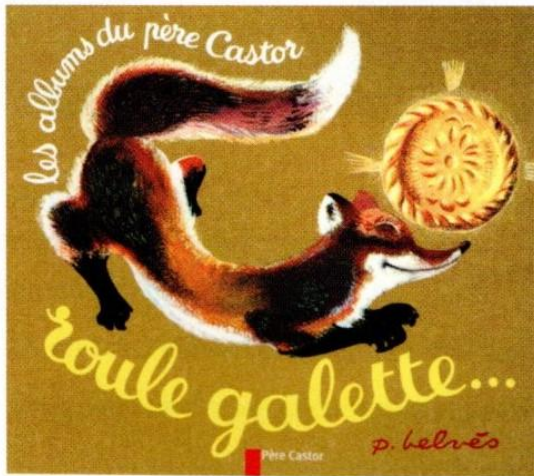


Scène 2

Le chat enfila ses bottes et il s’en alla dans un champ. Il mit dans son sac des feuilles de laitue et il s’étendit par terre comme s’il était mort. Il n’attendit pas longtemps, un jeune lapin étourdi entra bientôt dans le sac et le chat le tua sans pitié.

Charles Perrault, *Le Chat botté*.
Illustration d’Isabelle Borne.

Annexe 10 : Résumé du début de Roule galette



Résumé du début de Roule galette —

Une galette s'est enfuie de la maison du vieux monsieur et de la vieille dame qui l'avaient fabriquée. En chemin, elle rencontre un lapin, puis un loup puis un ours. Chaque fois, les animaux lui disent qu'ils vont la manger. Mais chaque fois, elle leur demande d'écouter sa petite chanson qui se termine par « Attrape-moi si tu peux » et se sauve en roulant très vite. Aucun n'arrive à l'attraper et donc à la manger.

© Natha Caputo, ill. de Pierre Belvès, *Roule galette*, « Les classiques du Père Castor », © Flammarion Jeunesse, 1950.

Annexe 11 : Fin de l'histoire Roule galette

Fin de l'histoire de Roule galette

Et voilà qu'elle rencontre le renard.

– Bonjour Galette, dit le malin renard. Comme tu es ronde, comme tu es blonde !

La galette, toute fière, chante sa petite chanson, et pendant ce temps, le renard se rapproche, se rapproche, et quand il est tout près, tout près, il demande :

– Qu'est-ce que tu chantes, galette ? Je suis vieux, je suis sourd, je voudrais bien t'entendre. Qu'est-ce que tu chantes ?

Pour mieux se faire entendre, la galette saute sur le nez du renard, et, de sa petite voix, elle commence :

Je suis la galette, la galette,

Je suis faite avec le...

Mais, HAM !... Le renard l'avait mangée.


© Natha Caputo, ill. de Pierre Belvès, *Roule galette*, « Les classiques du Père Castor », © Flammarion Jeunesse, 1950.

Annexe 12 : Exercice 1 sur Roule galette

<p>1. Le malin renard dit : « Bonjour Galette. Comme tu es ronde, comme tu es blonde ! »</p> <p>Le renard pense :</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>2. Le renard dit : Je suis vieux, je suis sourd, je voudrais bien t'entendre. Qu'est-ce que tu chantes ? »</p> <p>Le renard pense :</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>3. [...] la galette saute sur le nez du renard, et, de sa petite voix, elle commence : « <i>Je suis la galette, la galette, je suis faite avec le...</i> »</p> <p>La galette pense :</p> <p>.....</p>	

Annexe 13 : Exercice 2 sur Roule galette

Bonjour Galette. Comme tu es ronde, comme tu es blonde !




1. Le renard pense :

A. Je suis amoureux de cette jolie galette.

B. Je vais être très gentil pour qu'elle n'ait pas peur de moi.

Je suis vieux, je suis sourd, je voudrais bien t'entendre. Qu'est-ce que tu chantes ?




2. Le renard pense :

A. Si ma ruse marche, elle va s'approcher de moi sans se méfier.

B. C'est triste de vieillir et de ne plus entendre les jolies chansons.

Je suis la galette, la galette, je suis faite...



3. La galette pense :

A. Pauvre renard, il est sourd, je vais lui chanter ma chanson à l'oreille.

B. Il ne faut pas que je m'approche du renard sinon je vais me faire dévorer.

Exercice sur *Roule galette*. Illustration d'Isabelle Borne.

Annexe 14 : Tapuscrit Le petit loup qui se prenait pour un grand

Le petit loup qui se prenait pour un grand

Un jeune loup affamé marchait dans la campagne à la recherche d'une proie à dévorer. Tout à coup, il aperçut un cheval qui broutait l'herbe du fossé. L'oeil du loup s'alluma de contentement. «Enfin, je vais pouvoir me remplir le ventre», se dit-il. Et il passa une langue gourmande sur ses babines.

La mine conquérante, le petit loup s'approcha du cheval et dit :

- Je meurs de faim et c'est toi que je vais dévorer. Il faut bien que je mange pour vivre !

Le vieux cheval répondit calmement :

- Tu as raison, mange-moi, c'est la loi de la nature ! Mais je t'en prie, fais-le dans les règles.

Le petit loup, prêt à bondir, s'arrêta net :

- Quelles règles ?

- Ton père ne t'a donc rien appris ? Lui sait qu'avant de manger un cheval, il faut lui enlever les sabots. C'est la tradition et comme ça, il est plus facile à digérer.

- Et comment je ferai pour enlever tes sabots ?

- Ce que tu peux être ignorant, mon pauvre ami ! Tu te places derrière moi et tu enlèves mes sabots arrière, puis tu fais pareil pour ceux de devant. La tradition respectée, tu pourras me manger.

Sans réfléchir une seconde, le petit loup se plaça derrière le cheval. Il s'apprêtait à attraper l'une de ses jambes quand celui-ci, d'une formidable ruade, lui envoya ses deux sabots en plein museau.

Le petit loup hurla et se retrouva projeté en l'air, avant de retomber sur le sol vingt mètres plus loin complètement assomé.

Lorsqu'il retrouva ses esprits, il avait une énorme bosse au front et une terrible douleur à la mâchoire. Quant au cheval, bien sûr, il n'avait pas attendu son réveil !

© *Le Petit loup qui se prenait pour un grand*, conte bulgare adapté par Albena Ivanovitch-Lair et illustré par Eric Gasté.

© Flammarion, «Les classiques du Père Castor», 2005.

Annexe 15 : Exercice 1 sur Le petit loup qui se prenait pour un grand

Après avoir lu le texte, réponds aux questions suivantes.

1. Au début de l'histoire, pourquoi le loup est-il content quand il rencontre le cheval ?
2. Est-ce que le cheval accepte d'être mangé ?
3. Pourquoi le cheval demande-t-il au loup de lui enlever ses sabots ?
4. À la fin de l'histoire, pourquoi le cheval part-il sans attendre que le loup se réveille ?
5. Dans cette histoire, qui dit un mensonge ?

Exercice sur *Le Petit Loup qui se prenait pour un grand*.



© *Le Petit Loup qui se prenait pour un grand*, conte bulgare adapté par Albena Ivanovitch-Lair et illustré par Éric Gasté.

© Flammarion, « Les classiques du Père Castor », 2005.

Annexe 16 : Exercice 2 sur Le petit loup qui se prenait pour un grand

Pour chaque question, entoure la meilleure réponse parmi les trois proposées.

1. Au début de l'histoire, pourquoi le loup est-il content lorsqu'il rencontre le cheval ?
 - Le cheval est son ami : le loup est heureux de le revoir.
 - Le loup a faim et il veut manger le cheval.
 - Parce qu'il fait beau et que le loup est content d'être en vacances.
2. Est-ce que le cheval accepte d'être mangé ?
 - Non, parce qu'il tient à la vie.
 - Oui, parce qu'il est vieux.
 - Oui, parce que c'est la tradition.
3. Pourquoi le cheval demande-t-il au loup de lui enlever ses sabots ?
 - Pour être plus facile à digérer.
 - Parce que son père le lui a appris.
 - Parce qu'il veut donner un coup de pied au loup.
4. À la fin de l'histoire, pourquoi le cheval part-il sans attendre que le loup se réveille ?
 - Il était pressé de rejoindre sa femme.
 - Il est vite parti chercher un docteur pour soigner le loup.
 - Il ne voulait pas que le loup le rattrape.
5. Dans cette histoire, qui dit un mensonge ?
 - Le loup.
 - Le cheval.
 - Le narrateur.

Exercice sur *Le Petit Loup qui se prenait pour un grand*.

Annexe 17 : Exercice 3 sur Le petit loup qui se prenait pour un grand

Pour chaque expression ou chaque mot souligné, entoure la meilleure explication.

Extrait du texte	Que signifie ?
Un jeune loup <u>affamé</u> marchait dans la campagne.	<u>être affamé</u> : – se laisser tomber dans le canapé. – avoir très faim. – faire partie d'une famille.
À la recherche d'une <u>proie</u> à dévorer.	<u>une proie</u> : – l'être vivant qu'un animal attrape pour le dévorer. – l'avant d'un bateau. – un gâteau.
Tout à coup, il aperçut un cheval qui broutait l'herbe du fossé. L'œil du loup <u>s'alluma de contentement</u> .	<u>s'allumer de contentement</u> : – l'œil du loup prend feu. – l'œil du loup brille, car le loup est content. – l'œil du loup compte les animaux.
« Enfin, je vais pouvoir me remplir le ventre », se dit-il. Et il <u>passa une langue gourmande sur ses babines</u> .	<u>passer une langue gourmande sur ses babines</u> : – se lécher les lèvres avant de manger quelque chose. – enrrouler un fil. – passer sa langue sur le dessus d'un gâteau.
La <u>mine conquérante</u> , le petit loup s'approcha du cheval et dit :	<u>avoir une mine conquérante</u> : – être joli. – tailler son crayon. – avoir l'air décidé à gagner.

Extrait du texte	Que signifie ?
<p>– Ton père ne t’a donc rien appris ? Lui sait qu’avant de manger un cheval, il faut lui enlever <u>les sabots</u>.</p>	<p><u>un sabot</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> – un petit grain qu’on trouve sur la plage. – un habitant d’un pays. – la corne qui est au bout des pattes de certains animaux.
<p>C’est la <u>tradition</u> et comme ça, il est plus facile à digérer.</p>	<p><u>une tradition</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> – une habitude ancienne. – une opération mathématique. – un mot dans une autre langue.
<p>Il s’apprêtait à attraper l’une de ses jambes quand celui-ci, d’une formidable <u>ruade</u>, lui envoya ses deux sabots en plein museau.</p>	<p><u>une ruade</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> – une petite rue. – un jeu entre animaux. – un coup de sabot donné par un animal.
<p>Le petit loup hurla et se retrouva projeté en l’air, avant de retomber sur le sol vingt mètres plus loin complètement <u>assommé</u>.</p>	<p><u>être assommé</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> – avoir sommeil. – être évanoui après avoir reçu un coup sur la tête. – calculer une addition.
<p>Lorsqu’il <u>retrouva ses esprits</u>, il avait une énorme bosse au front et une terrible douleur à la mâchoire. Quant au cheval, bien sûr, il n’avait pas attendu son réveil !</p>	<p><u>retrouver ses esprits</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> – reconnaître un ami. – perdre la tête. – se réveiller.

Exercice sur *Le Petit Loup qui se prenait pour un grand*.