Comprendre et écrire un texte littéraire : outils et dispositifs à l'école primaire. Une BD sur le vivre ensemble au C2 : Monsieur blaireau et Madame renarde, 1. La rencontre, Luciani Brigitte et Tharlet Ève

Thomas Goursaud

▶ **To cite this version:**

Thomas Goursaud. Comprendre et écrire un texte littéraire : outils et dispositifs à l'école primaire. Une BD sur le vivre ensemble au C2 : Monsieur blaireau et Madame renarde, 1. La rencontre, Luciani Brigitte et Tharlet Ève. Education. 2021. dumas-03720100

HAL Id: dumas-03720100

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03720100

Submitted on 11 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.

Institut national supérieur du professorat et de l'éducation
Académie de Poitiers

Université de Poitiers

GOURSAUD Thomas

Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation
Premier degré

Séminaire de recherche :

Comprendre et écrire un texte littéraire : outils et dispositifs à l'école primaire

Une BD sur le vivre ensemble au C2

Monsieur blaireau et madame Renarde, La rencontre, LUCIANI Brigitte et THARLET Eve

Responsable : PERRET Laëtitia

2019-2021

Table des matières

Introduction....3
I. Analyse d'une œuvre de la littérature jeunesse....8
1. Analyse d'un album de cycle 1....8
1.1 Identification des problèmes de compréhension....8
1.1.a Les problèmes de compréhension liés à l'implicite....8
1.1.b Les problèmes de compréhension liés aux images....9
1.2 Proposition d'outils et dispositifs de remédiation....10
1.3 Proposition d'activité(s) d'écriture....13
II. Analyse de l'ouvrage de Brigitte Luciani et Eve Tharlet, *Monsieur Blaireau et madame Renarde, La rencontre*....15
1. Justification de mon choix d'ouvrage et présentation des séquences construites....15
1.1 Justification de mon choix d'ouvrage....15
1.2 Identification des problèmes de compréhension et présentation des mises en œuvres pour y remédier....15
1.2.a Comprendre la chronologie et les lieux....16
1.2.b Identifier, caractériser et comprendre l'évolution des personnages....17
1.2.c Comprendre le conflit et son évolution....18
2. Analyse de la séquence et justification des mises en œuvres....25
2.1 Adopter une pédagogie explicite....25
2.2 Accompagner la compréhension par les gestes professionnels, analyse des postures de l'enseignant et des élèves....26
2.3 Analyse de quelques productions d'élèves....29
2.3.a L'élève qui perçoit l'utilité des écrits intermédiaires (LRG)....30
2.3.b L'élève qui *ne perçoit pas immédiatement l'utilité des écrits intermédiaires*.(EC)....31
Conclusion....33
Bibliographie……..34
Sitographie……..37
Résumé……..……38
Annexes...……...39

Introduction

La littérature occupe une place centrale dans le processus d'apprentissage du français à l'école primaire. Dans ce travail de recherche, nous nous inscrivons dans le champ de la didactique de la littérature, l'écriture et la lecture littéraire. Tout d'abord, il nous semble important d'éclaircir le terme central de notre recherche, qui est la didactique. Yves Chevallard définit en 1981 la transposition didactique comme :

> *Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subi [...] un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre sa place parmi les objets d'enseignements. Le « travail » qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique.*
> *(repères 89-91)*

Voici ici une problématique principale du travail d'un enseignant. Cette transmission de savoir se produit à travers les textes littéraires étudiés dans le cadre scolaire. Catherine Tauveron (2002 : 17) définit la lecture littéraire comme « une activité de résolution de problèmes, problèmes que le texte pose de lui-même ou que le lecteur construit dans sa lecture ». De façon explicite, C.Tauveron met donc en avant deux types de problèmes, différents l'un de l'autre, caractérisant la lecture littéraire ; des problèmes de compréhension et des problèmes de distinction. Selon cette même revue, un texte littéraire réticent « trouve sa source dans l'ensemble des moyens qui sont utilisés, en rupture délibérée avec les lois élémentaires de la communication naturelle, pour ne pas rendre la saisie du message immédiate et laisser ainsi une part de travail au lecteur » (*Ibid :* 18). Autrement dit, un texte réticent est un texte qui pose des problèmes de compréhension car cette dernière n'est pas immédiate chez l'enfant. Par ailleurs, un texte littéraire proliférant est défini comme un « texte ouvert, présentant de nombreux éléments potentiellement polysémiques, des indices pouvant entrer dans plusieurs réseaux et donc diversement interprétables » (*Ibid* : 20). On peut donc mettre en avant le fait qu'un texte proliférant est un texte posant des problèmes d'interprétation dus à une multitude de compréhensions de sens possibles. L'enfant se trouve alors face à une diversité de problèmes de compréhension, qui n'apparaissent pas chez l'adulte. L'enseignant à travers sa transposition didactique, a pour mission d'éclaircir ces difficultés et d'accompagner l'élève vers une compréhension plus fine. Pour cela, il est pertinent de créer un corpus de textes littéraires afin de favoriser le don de sens et la mise en lien de divers éléments entre les ouvrages, contribuant ainsi au développement d'une compréhension de lecture bénéfique.

La lecture d'un texte littéraire ne dépend pas uniquement du texte en lui-même, mais aussi du sujet lecteur. Il s'agit d'accompagner les élèves tout au long des trois cycles, vers la construction d'une posture de sujet lecteur et scripteur. Ce concept, notamment développé par Annie Rouxel

(2005 : 201-203), met en exergue l'importance de la subjectivité et de l'implication affective de l'individu dans sa lecture ou son écriture. En 2007, Delcambre caractérise ainsi le sujet scripteur :

> *La notion de sujet scripteur est souvent liée à la nécessité revendiquée de considérer la singularité du sujet, son investissement dans l'écriture, le sens qu'il donne à l'activité, sa « parole ». Elle est aussi articulée à la théorisation d'un sujet clivé et d'une langue non instrumentalisée*

Cela passe par la mise en place des dispositifs qui favorisent l'expression du sujet et des expériences socialisées de lecture et d'écriture, de leur interprétation, de leur compréhension. Selon lui :

> *La didactique de la littérature dispose aujourd'hui d'une définition consensuelle et opératoire de la lecture littéraire : celle-ci renvoie à un mode spécifique de l'activité de lecture, articulant compréhension et interprétation, attention au texte et actualisation intime du sens ; elle appelle en particulier une pratique scolaire spécifique, le débat interprétatif (Perrin, 2009).*

La lecture d'un texte littéraire peut en effet engendrer une grande diversité de questionnements au sein de la classe, pouvant ensuite donner lieu à un débat délibératif, afin de résoudre un désaccord de compréhension auquel le texte permet de répondre sans ambiguïté, ou à un débat interprétatif, lorsque le texte laisse ouverts les possibles. Le débat interprétatif ou le un carnet de lecteur sont d'ailleurs présents dans les instructions officielles de l'Éducation Nationale depuis 2002.

Toutefois, selon Dufays en 2002 (5-16), cette participation subjective ne suffit pas. Il faut également que les élèves apprennent à prendre de la distance vis-à-vis de leurs lectures ou de leurs productions écrites en les analysant. Ainsi, Jean-Louis Dufays en 2016, explique la pertinence, la manière et la raison de développer les compétences de lecture littéraire :

> *Définir la lecture littéraire comme une pratique double, comme le va-et-vient que tout lecteur peut établir entre les lectures participative et distanciée, et qui (r)établit un équilibre entre les droits du texte et ceux du lecteur. Cette définition […] conçoit la lecture littéraire comme la combinaison de deux modes de lecture complémentaires: la lecture distanciée, analytique, interprétative, «savante», et la lecture participative, psychoaffective, référentielle, «ordinaire». Il s'agit donc d'un modèle stratégique de la lecture, construit à des fins didactiques, qui vise à réconcilier et équilibrer les dimensions rationnelle et passionnelle et à prendre en compte par là la richesse effective du rapport à la littérature.*

De ce fait, ces concepts de texte littéraire et de sujet lecteur et scripteur, nous invitent à nous intéresser aux outils et aux dispositifs utilisés à l'école primaire, permettant ainsi d'aider les élèves à comprendre, à interpréter et à écrire un texte littéraire. En effet, c'est en identifiant les problèmes de compréhension que pose un texte littéraire et en croisant ces derniers avec les outils à mettre en place pour mieux le comprendre, que nous pouvons aboutir aux outils d'écriture pour écrire un texte littéraire. Selon Sorin en 2005, l'écriture littéraire est *« un jeu, un mode particulier de création*

textuelle, qui miserait sur les effets esthétiques créés par l'élève scripteur, sur les plaisirs de lecture engendrés par son texte ».

Un texte littéraire se caractérise par son implicite (résistance). Apprendre à comprendre correspond alors à lever l'implicite dans les textes. La compréhension peut être définie comme une activité mentale de construction du sens pouvant s'exercer dans tous les registres. Ce processus se construit progressivement par l'intégration de nouveaux éléments. Cette intégration se produit soit au niveau explicite (mise en relation directe des éléments) soit au niveau implicite (inférences). Selon, « Je lis je comprends » du groupe départemental de prévention de l'illettrisme, de l'inspection académique de l'Indre *:*

> *Comprendre c'est donc mobiliser des savoirs disponibles (liés au contenu du texte, maîtrise du lexique…), construire des références, construire de la cohérence et interpréter. La maîtrise de la totalité de ces dimensions est difficile à acquérir, et le cumul des difficultés dépasse les capacités des élèves. Il peut donc sembler nécessaire de proposer un travail spécifique pour chacune de ces différentes composantes.*

Cependant, malgré sa complexité, la compréhension a longtemps été absente des instructions officielles de l'Éducation Nationale. Marie-France Bischop (2018), souligne le fait que l'enseignement de la compréhension est un enseignement complexe à mettre en œuvre, étant encore peu travaillé en formation, et pour lequel les outils didactiques sont récents. En observant les pratiques dans 131 classes de CP ayant participé à la recherche *Lire et Écrire*, dirigée par Roland Goigoux, Marie France Bishop (2018) établit le constat suivant (il s'agit de moyennes qui ne rendent pas compte des fortes disparités constatées). Il y a peu de temps globalement alloué à la compréhension (elle représente 16% du temps consacré au Lire - Écrire). De plus, 40% de ce temps sont consacrés à des tâches individuelles, écrites qui n'ont pas d'incidence sur les progrès des élèves. Puis, les tâches orales portant sur l'élaboration du sens ne dépassent pas 30 minutes par semaine. Certaines sont mêmes absentes dans près de la moitié des classes observées.

La compréhension, comme élément à enseigner, a été définie récemment dans les textes officiels. Ce n'est que dans les instructions de 2002, puis plus récemment dans celles de 2015, que la compréhension est présentée comme un objet à enseigner. On entend par objet d'enseignement la présence d'une progression, de démarches et d'activités spécifiques avec des supports identifiés.

Dans le cycle des apprentissages premiers, il est demandé aux élèves de maternelle d'apprendre à « écouter *de l'écrit et comprendre »,* de plus, il est mis en avant que « *l'enjeu est de les habituer à la réception de langage écrit afin d'en comprendre le contenu »*. Cette première démarche s'apparente à une approche initiale venant préparer les futurs élèves lecteurs et venant donc prévenir et anticiper les éventuelles futures difficultés que ces élèves pourraient rencontrer dans la suite de leur scolarité. Dans le cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2) et le cycle

des consolidations (cycle 3), les programmes de 2015 soulignent que « *les démarches et stratégies permettant la compréhension des textes sont enseignées explicitement* ». En effet, Bisonnettre en 2010, met en avant le fait que *« Les enseignements efficaces dans les classes ont majoritairement recours à des pratiques pédagogiques directives, explicites, systématiques et centrées sur l'enseignement, afin de permettre aux élèves d'acquérir les savoirs de bases ».* Nous pouvons supposer que les concepteurs des programmes ont pris appui sur les travaux récents en didactique de la littérature, et plus précisément sur le rapport *Lire - Écrire* dirigé par Roland Goigoux, mettant en avant l'aspect trop implicite et limité dans le temps des activités de compréhension en lecture. Au cycle 2, il est demandé que les élèves maîtrisent le code alphabétique mais également qu'ils « *comprennent des textes narratifs ou documentaires, qu'ils commencent à interpréter et à apprécier des textes, en comprenant parfois ce qui n'est pas tout à fait explicite* ». Autrement dit, il est ici mis en lumière que savoir lire ne se résume pas simplement au décodage. Ce dernier doit être mis en synergie avec la construction du sens de la phrase, du paragraphe, puis du texte dans son ensemble, afin de tendre vers une compréhension fine et globale d'un texte littéraire. On voit ici toute la complexité explicitée auparavant, de la compréhension et ses composantes. Ainsi, il est ensuite spécifié que « *la compréhension est la finalité de toutes les lectures ».* La compréhension est alors définie comme la clé permettant d'intéresser l'élève et lui donner accès au sens de sa lecture. Au cycle 3, le cycle des consolidations, les exigences des instructions officielles deviennent plus importantes. En effet, les supports de lecture se diversifient, les textes littéraires sont progressivement plus longs et plus riches d'un point de vue linguistique et du contenu. L'objectif pour ces élèves et de les emmener à devenir des lecteurs autonomes. Autrement dit, ces derniers doivent s'engager dans une démarche personnelle pour accéder au sens du texte, et ainsi tendre progressivement vers cet objectif. Les programmes précisent également que les travaux de lecture doivent perpétuellement être mis en relation avec des activités d'écriture, pour en garantir un apprentissage plus efficace.

Afin de faire face à la spécificité des problèmes de compréhension en lecture, différents chercheurs ont proposé des solutions. Selon Roland Goigoux, Sylvie Cèbe et Serge Thomazet (2003), les difficultés éprouvées par les lecteurs peu efficaces peuvent avoir plusieurs origines. Tout d'abord, ils observent des déficits spécifiques au traitement du texte écrit, pouvant être en lien avec l'insuffisance de compétences linguistiques (lexique ou syntaxe de l'écrit) et textuelles (relatives aux enchaînements entre les éléments du texte). Ensuite, l'insuffisance des connaissances du lecteur par rapport au contenu du discours ou du texte (on parle aussi de connaissances encyclopédiques ou socio-culturelles), entraîne une mauvaise régulation de l'activité de lecture, autrement dit les compétences stratégiques de contrôle de la compréhension . Plus récemment, Marie-France Bischop (2018), met en avant neuf éléments essentiels pour enseigner la compréhension qui s'appuient sur

des recherches antérieures (Centre Alain-Savary, Duke-Pearson-Stracgan, 2011). Les enseignants doivent veiller à accroître les connaissances des élèves, à motiver la lecture (en amont) et donner envie aux élèves de lire. Mais ils doivent également apprendre aux élèves à élaborer une représentation mentale et à contrôler leur lecture. Pour cela, il est conseillé d'enseigner et de travailler les stratégies de compréhension dans des ensembles complexes plutôt qu'à travers des unités additionnées qui posent le problème de transfert. De plus, il semble important que les élèves discutent et débattent entre eux. L'enseignant doit aider les élèves à développer leur vocabulaire, en faisant varier le type de texte, en travaillant parallèlement la lecture et l'écriture, et surtout en différenciant son enseignement. Par ailleurs, dans l'ouvrage *La science au service de l'école*, écrit par Stanislas Dehaene en 2019 et premiers travaux du Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale, il est proposé des gestes pédagogiques pouvant être conseillés aux enseignants pour restaurer une métacognition favorable. Il met en avant que le simple fait d'expliquer explicitement aux enfants le fonctionnement (« *ça marche comme ça »)* conduit à des résultats d'apprentissages positifs.

Fort de ces premiers éléments, un certain nombre de questions se pose à nous : Comment l'enseignant peut-il choisir une œuvre littéraire avec pertinence ? En quoi est-elle résistante/proliférante pour la compréhension ? Comment dégager des outils pertinents pour travailler la compréhension ? Quels sont ces outils ? Ces difficultés de compréhension sont-elles les mêmes selon les œuvres et l'âge des élèves ?

Autant de questions qui trouveront réponses dans une problématique ainsi déclinée : par quelles pratiques de classe peut-on résoudre des problèmes de compréhension qui se posent à la lecture d'un ouvrage de littérature à destination d'élèves d'école primaire, afin de leur permettre d'écrire un texte littéraire ?

Dans un souci de clarté, nous organiserons notre réflexion en deux parties. Dans un premier temps nous verrons à travers un exemple d'œuvre de la littérature jeunesse de cycle 1 les problèmes de compréhension rencontrés par les élèves ainsi que les outils et les dispositifs à mettre en place pour aider ces derniers à mieux comprendre des œuvres de littérature jeunesse. Puis dans une seconde et dernière partie, nous mettrons en avant une mise en œuvre de ces fondements théoriques de la didactique de littérature jeunesse avec une classe de CE2, en prenant appui sur une BD pour travailler le vivre ensemble. Un temps sera consacré à l'analyse de la mise en œuvre en insistant notamment sur l'usage d'une pédagogie explicite, sur l'analyse de gestes professionnels et des postures enseignantes.

I. Analyse d'une œuvre de la littérature jeunesse

1. Analyse d'un album de cycle 1

1.1 Identification des problèmes de compréhension

Dans cette première partie, nous allons tout d'abord analyser une œuvre de littérature jeunesse de cycle 1. On se référant aux textes officiels de maternelle, on observe l'importance de la lecture magistrale et des échanges autour des livres de plus en plus longs et à la syntaxe de plus en plus élaborée. Dans le cycle des apprentissages premiers, il est demandé aux élèves de maternelle d'apprendre à « écouter *de l'écrit et comprendre* ». Ainsi,

> *L'école maternelle occupe une place privilégiée pour leur offrir une fréquentation de la langue de l'écrit, très différente de l'oral de communication. L'enjeu est de les habituer à la réception de langage écrit afin d'en comprendre le contenu. L'enseignant prend en charge la lecture, oriente et anime les échanges qui suivent l'écoute. La progressivité réside essentiellement dans le choix de textes de plus en plus longs et éloignés de l'oral ; si la littérature de jeunesse y occupe une place importante, les textes documentaires ne sont pas négligés*.

De plus, il est mis en avant que « *l'enjeu est de les habituer à la réception de langage écrit afin d'en comprendre le contenu* ». Cette première démarche s'apparente à une approche préparatoire venant aider les futurs élèves lecteurs et venant donc prévenir et anticiper les éventuelles futures difficultés que ces élèves pourraient rencontrer dans la suite de leur scolarité. Dans un souci de progressivité des apprentissages, il semble alors pertinent de débuter ce travail de compréhension par des textes lus oralement, avant de s'intéresser ensuite à la compréhension écrite.

Nous allons désormais axer notre regard sur l'album de jeunesse *La grenouille à grande bouche,* de Keith Faulkner et Jonathan Lambert, des éditions Casterman et datant de 1996. Pour présenter cet ouvrage, voici un court résumé venant ainsi mettre en lumière l'histoire :

> *C'est l'histoire d'une grenouille qui parle toujours en ouvrant très grand la bouche. Elle en a marre de manger des mouches. Curieuse, elle décide alors de partir à la rencontre de d'autres animaux (rhinocéros, tamanoir, girafe, tigre, toucan, crocodile) pour découvrir ce qu'ils mangent. Ne va-elle pas rencontrer des animaux dangereux pour elle ? Malheureusement, elle finit par rencontrer un crocodile, mais lui, que mange-t-il ?*

On retrouve dans cette œuvre une structure répétitive permettant aux élèves de suivre facilement le déroulement de l'histoire, et pouvant alors contribuer à sa compréhension. Les personnages sont des animaux, l'histoire se déroule dans une faune fictive, et il n'y a pas d'unité géographique. Dans cet album, plusieurs éléments peuvent poser des problèmes de compréhension aux élèves. En effet, nous allons souligner dans un premier temps les problèmes de compréhension liés à l'implicite, puis dans un second temps les problèmes de compréhension liés aux images.

1.1.a Les problèmes de compréhension liés à l'implicite

Tout d'abord, les élèves doivent comprendre le sens d'avoir une « grande bouche », ce qui signifie parler fort et qu'à la fin de l'histoire, face au crocodile, la grenouille se retrouve avec une petite bouche (lien avec l'image) et qu'elle est donc apeurée. Ces derniers doivent également savoir que les grenouilles mangent des mouches pour comprendre efficacement le périple de l'histoire. Ainsi, ils doivent percevoir que la grenouille part à la rencontre des autres animaux pour savoir ce qu'ils mangent car cette dernière en a assez de manger des mouches. De plus, l'histoire se déroule dans la savane, ce qui ne correspond pas au biotope d'une grenouille. Cet élément peut poser des questionnements quant à la réalité de ce récit chez certains élèves. Par la suite, on remarque également que la grenouille débute son périple en partant d'une mare et le termine également dans une mare. Ce cycle chronologique peut ne pas être perçu par les élèves, venant ainsi témoigner du début et de la fin de l'histoire. Enfin, lorsque la grenouille rencontre un toucan, l'auteur écrit qu' « il se met à pleuvoir ». Là encore on retrouve de l'implicite, car les élèves doivent comprendre que le toucan fait ses besoins en volant au-dessus de la grenouille.

1.1.b Les problèmes de compréhension liés aux images

On retrouve dans cet ouvrage beaucoup d'illustrations, venant aussi poser des problèmes de compréhension. Les dessins sont stylisés et les animaux ne sont pas réalistes, ils ne sont donc pas facilement identifiables. De plus, les animaux sont présentés de façon partiellement métaphorique. De ce fait, le tamanoir est présenté à travers un ruban, nous pouvons imaginer qu'un bon nombre d'élèves n'ont pas conscience que le ruban est une langue. À la fin de l'ouvrage, la grenouille rencontre un crocodile, à cet instant précis sa grande bouche, qui la caractérise, devient toute petite. Ce changement d'apparence, mis en avant par l'implicite de l'illustration, est porteur d'informations, et est un élément essentiel de la compréhension de l'ouvrage à mettre en avant. De plus, à cet instant, un zoom est réalisé sur la mâchoire du crocodile lors de la dernière page, les élèves doivent ainsi comprendre que la grenouille se trouve entre les dents du crocodile. Ce qui ne semble pas être une évidence pour un élève de maternelle.

Ainsi nous avons mis en avant une pluralité d'éléments venant témoigner des possibles problèmes de compréhension pouvant être rencontrés chez les élèves lors de la lecture de cet ouvrage. Nous pouvons alors qualifier cette œuvre littéraire de proliférante. En effet, la fin de son histoire, restant très ouverte, peut emmener l'enseignant à conduire un débat interprétatif avec sa classe. De plus, cette œuvre est également résistante, comme en témoignent les problèmes de compréhensions expliqués ci-dessus. Cet ouvrage possède alors une grande part d'implicite venant poser des obstacles à la compréhension des élèves. La mission de l'enseignant est ici de rendre

explicite ce qui est implicite afin d'aider les élèves à avoir une meilleure compréhension de cette lecture.

1.2 Proposition d'outils et dispositifs de remédiation

Pour aider ses élèves à dépasser les problèmes de compréhension qui se présentent à eux, l'enseignant peut construire et mener plusieurs outils en classe . Pour décrire les pratiques liées à la compréhension, les chercheurs ont listé neuf types de tâches. La première tâche vise à définir ou expliciter une intention de lecture. Puis, la deuxième tâche met en avant l'anticipation, la formulation ou la vérification des hypothèses (Bishop, 2018). Le développement de la troisième tâche permet aux élèves de décrire et commenter une illustration. Ensuite, des compétences d'explications et de reformulations de sens sont développées à travers la quatrième tâche. En outre, le fait de produire un rappel de récit (complet ou partiel) est souligné par la cinquième tâche. La sixième tâche contribue à l'explicitation d'une information implicite. De plus, proposer, débattre ou négocier une interprétation est travaillé par le biais de la septième tâche. Puis, l'écrit trouve sa place à travers la huitième tâche, soulignant l'importance de la réalisation d'une tâche écrite impliquant la compréhension. Enfin, la neuvième et dernière tâche apporte un temps de correction d'une tâche écrite portant sur la compréhension. Par suite, nous chercherons donc à mettre en lien nos propositions de mise en place pratique avec ces dernières. Par exemple, l'enseignant peut faire le choix de ne pas expliciter tout de suite l'expression « grande bouche », si et seulement si, il explique à ses élèves qu'un travail de compréhension sera mené plus tard en classe pour mieux comprendre ces termes, par l'intermédiaire d'un temps de verbalisation. Ce travail peut être mis en lien avec la tâche C6 : Rendre explicite une information implicite (Bischop, 2018). L'essentiel est que l'histoire de la grenouille à grande bouche ne doit surtout pas restée implicite.

L'entrée dans la compréhension se fait par deux activités. Tout d'abord l'enseignant résume et raconte le texte avant de le lire. Ce résumé devra être en accord avec le niveau de la classe. Puis il fait une lecture dramatisée de cet ouvrage. En effet, selon Véronique Boiron, la théâtralisation de la lecture permet d'aider les élèves à mieux comprendre. Les changements de voix aident les élèves à repérer les différents personnages (une voix très grave pour le rhinocéros par exemple), à avoir accès à des sentiments potentiellement éprouvés par les personnages (par exemple la peur lorsque la grenouille rencontre le crocodile à la fin de l'histoire), à avoir accès aux motivations, aux raisons d'agir des différents personnages qui ne peuvent pas être explicitées (montrer par exemple que le crocodile est dangereux pour la grenouille). De plus, cette lecture sert à attribuer des traits de caractère aux différents personnages et de construire les relations qu'ils entretiennent (veiller à bien ouvrir la bouche et parler fort lorsque l'enseignant incarne le personnage de la grenouille). Ce temps peut permettre de réaliser un travail d'explication et d'explicitation sur la lecture ainsi faite, pour en

dégager des informations supplémentaires au texte lui-même, dans l'optique d'affiner la compréhension de cet ouvrage. Ce travail peut être mis en lien avec la tâche C1 : définir, expliciter une intention de lecture (Bischop, 2018).

Ensuite, il peut sembler pertinent d'arrêter la lecture à un moment et de demander aux élèves ce qui se passe, de leur demander de proposer des hypothèses, ce qui pourra ensuite permettre de déboucher sur des dialogues et sur la lecture d'image. Ce travail peut être mis en lien avec la tâche C2 : anticiper, formuler ou vérifier des hypothèses (Bischop, 2018). À travers ces dialogues, l'enseignant pose une diversité de questions : C'est l'histoire de qui ? Qu'est ce qui lui arrive ? Qui rencontre-t-elle ? Qu'est ce qui va lui arriver après ? Comment est la grenouille ? Pourquoi a-t-elle une grande bouche au début et une petite bouche à la fin ? Ces questions permettront aux élèves de repérer le personnage principal, d'identifier les autres personnages, leurs relations, leurs dimensions culturelles mais aussi d'expliciter les pensées de ces derniers. Ces hypothèses doivent reposer sur le texte, et être validées par les élèves et l'enseignant (« que pensez vous de ce que propose cet élève ? »). Ce travail peut être mis en lien avec la tâche C7 : proposer, débattre ou négocier une interprétation (Bischop, 2018). Il faut alors faire en sorte qu'elles soient fondées soit sur la culture de l'élève, soit sur le déroulement de l'histoire (comprendre le fonctionnement d'une histoire ayant une structure répétitive par exemple). Par exemple, l'enseignant peut lire l'histoire sans interruption jusqu'à l'épisode du Toucan et là demander ; « à votre avis, que va-t-il se passer ? ». Car les élèves peuvent formuler des hypothèses à partir des épisodes précédents et d'une image un peu lisible. Par ailleurs, il ne faut pas mettre en place un travail d'hypothèses sur la couverture de cet ouvrage, cette dernière n'est pas pertinente pour ce type de travail.

De plus, il peut sembler intéressant de travailler sur le stéréotype du crocodile ; est ce que le crocodile est méchant ? Pourquoi ? Pourquoi le tigre n'est pas méchant ? (peut-être qu'il ne mange pas des grenouilles…). Le stéréotype est parfois considéré comme le lieu commun de la pensée et de l'expression, pointé, dans certaines situations d'usage, comme une facilité de formulation (Dufays, Kervyn, 2010 : 51-77) et potentiellement générateur de ressources (Crinon, Legros, Marin, 2002-2003 : 187-202) par les contraintes mêmes qu'il induit.

Ces dialogues portent aussi sur le lieu et le déroulement de l'histoire. Pour travailler sur le lieu, l'utilisation d'images des différents lieux de l'histoire peut sembler pertinente. Bien qu'ici, la structure du récit soit répétitive, cela peut permettre à certains élèves de mieux comprendre. En effet, on peut demander de situer à quel endroit un évènement s'est produit (en l'occurrence la rencontre de la grenouille avec un animal). Puis, l'enseignant peut travailler avec des images séquentielles à remettre dans l'ordre pour aider les élèves à comprendre le déroulement de l'histoire.

Ensuite, les illustrations de cet ouvrage sont très stylisées, les animaux sont présentés de façon partiellement métaphorique (par exemple le rhinocéros ressemble à une montagne). De ce fait, un travail d'analyse et de lecture d'image doit être mené. Ce travail peut être mis en lien avec la tâche C3 : décrire, commenter une illustration (Bischop, 2018). De plus, l'utilisation de documents composites complexifie encore l'apprentissage de la compréhension et met en difficulté les élèves (Bautier, Crinon, Delarue-Breton, 2012 : 63-79). La reconnaissance d'éléments du monde déjà rencontrés reste avant tout une affaire de culture. Au cycle 1, les enfants ne peuvent encore s'orienter seuls dans les images sans un étayage de la part de l'enseignant. Les tout jeunes élèves prélèvent, sur les images, des détails, des éléments épars qui les conduisent à raconter une histoire à partir de données disparates, en tenant plus ou moins compte de ce que le texte dit (Boiron, 2004). On peut alors dire qu'il existe des savoirs relatifs à la compréhension des codes de l'image. Même dans le cas d'une illustration « simple » qui se voudrait lisible par de jeunes enfants, sa compréhension relève d'un décodage, de connaissances et de savoir faire (Boiron, Rebière, 2009).

Enfin, l'instauration en classe d'un débat interprétatif sur la fin de l'histoire (« est-ce que la grenouille se fait manger par le crocodile ? »), en prenant appui sur le texte de l'ouvrage mais également sur l'illustration, semble indispensable. Il peut sembler pertinent d'inciter les élèves à fermer les yeux durant un premier temps de lecture, et de leur demander de visualiser « le film de l'histoire dans sa tête» avant de commencer le débat interprétatif. Ce travail peut être mis en lien avec la tâche C4 : explique ou reformuler ou évoquer une représentation mentale à propos d'une phrase ou d'un texte (Bischop, 2018). Anna Dias Chiarutini, met en avant en 2007 la nécessité que l'élève prenne conscience que toutes les interprétations ne sont pas possibles et que certaines peuvent entrer en contradiction avec le contenu même du texte. Ce type d'échange doit être caractérisé par l'expression de points de vue personnels qui se confrontent ou se complètent mais qui s'affirment singulièrement dans une démarche d'explicitation, de justification des propositions faites. Autrement dit, le débat interprétatif est induit de la situation de classe, des questions qui émergent et des lectures précédentes *(Ibid*).

D'où l'importance de mettre en réseaux des œuvres pour aider à mieux comprendre une œuvre. Selon C.Tauveron en 2002, le réseau permet l'éducation d'un comportement de lecture spécifique qui suppose la mise en relation des textes, mais permet également de construire et de structurer la culture littéraire qui en retour alimentera la mise en relation. De plus, ce dernier aidera les élèves à résoudre les problèmes de compréhension-interprétation posés par un texte donné, des problèmes qui trouvent leur solution dans la considération d'autres textes. Avec cet ouvrage, il est possible de faire un réseau sur les personnages qui se font manger en fin d'histoire, afin d'aborder la question de la dévoration finale. Par exemple, *La grenouille à grande bouche* peut être mis en réseaux avec *Bon appétit Monsieur Lapin* et *Bon appétit Monsieur Renard* de Claude Boujon. Il serait alors

pertinent, afin d'obtenir de meilleurs résultats de compréhension chez les élèves, d'étudier ces deux ouvrages en amont de *La grenouille à grande bouche*, car dans ces derniers la dévoration finale est explicite alors qu'elle est implicite dans *La grenouille à grande bouche*. Puis, après l'écoute de la lecture de l'ouvrage par l'enseignant, ce dernier peut demander aux élèves de faire un résumé de la lecture qu'ils viennent d'écouter. Ce qui peut permettre aux élèves (collectivement puis individuellement) d'expliciter leur compréhension avec leurs propres mots et pouvant par la suite déboucher sur la mise en place d'un dialogue et/ou d'un débat interprétatif. De plus, il est important de faire reformuler l'histoire aux élèves. Ce travail peut être mis en lien avec la tâche C5 : produire un rappel de récit complet ou partiel ou un rappel de texte explicatif ou de consigne (Bischop, 2018). En cycle 1, l'objectif de ce travail de reformulation est de contribuer au développement des schémas mentaux de la narration car « il faut attendre 9-10 ans pour que s'établissent le schéma narratif canonique » (Fayol, 1983 : 65-82). Dans le cycle des apprentissages premiers, les élèves reformulent en utilisant des images et des marionnettes, l'enseignant se base ainsi sur la construction d'images mentales.

1.3 Proposition d'activité(s) d'écriture

Travail d'écriture sur la grenouille à grande bouche :

L'enseignant doit veiller à travailler de façon dépendante des compétences de lecture compréhension et d'écriture. En effet, ces deux domaines sont complémentaires et le travail de ces derniers doit être réalisé en parallèle. Cela favorise chez les élèves le don de sens qu'ils attribuent aux apprentissages, ce qui entraîne une meilleure acquisition des compétences. Ce travail d'écriture peut être mis en relation avec le tâche C8 : réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension explicite et/ou implicite à propos d'un mot, d'une phrase ou d'un texte, et la tâche C9 : copier une tâche écrite portant sur la compréhension à propos d'un mot, d'un phrase ou d'un texte.

Il convient de mettre en avant la structure répétitive de *La grenouille à grande bouche*. Cela est un élément important, qui plus est avec une classe de cycle 1 . Ainsi, l'enseignant peut demander à sa classe d'inventer une rencontre avec un autre animal afin de réaliser un premier travail de production écrite.

Tout d'abord, il semble important avec un ouvrage comme celui-ci, de tirer profit de cette structure répétitive et donc garder la structure initiale de l'écrit :

« T'es (adjectif) toi ! T'es qui toi ? »
« réponse des élèves »

« Et tu manges quoi toi ? »
« réponse des élèves »
« onomatopée propre à l'animal choisi ».
« Opi Opa la voilà qui s'en va »

Cela permet de donner un support à la classe et donc d'entrer plus efficacement dans la production d'un écrit. Il semble également pertinent de construire avec les élèves au préalable, une banque de mots adjectifs, afin de développer leur vocabulaire et avoir des futures productions écrites riches et pertinentes. Puis, si la classe a un projet sur les animaux de la ferme par exemple, il semble important d'avoir étudié en amont des ouvrages permettant de les découvrir et si possible, de construire avec les élèves des affichages « Le son des animaux de la ferme » afin d'associer chaque son (onomatopée) avec un animal précis. Ces affichages resteraient dans la classe, et fourniraient des outils importants dans l'optique d'une future production écrite au style de *La grenouille à grande bouche.* Ces outils viendraient rassurer et motiver le élèves, ce qui favoriserait leur engagement dans la tâche. De plus, ces derniers permettraient d'installer un climat de classe bienveillant et sécurisant.

Après avoir construit les outils nécessaires au bon lancement d'un écrit littéraire sur *La grenouille à grande bouche*, ce dernier peut se dérouler en plusieurs temps. Un premier écrit littéraire peut se dérouler en classe entière, en dictée à l'adulte. La discussion, l'échange, la communication, l'argumentation, la prise de décision, la dictée… sont autant de moyens à mettre en place pour parvenir à un écrit commun à l'ensemble du groupe classe. Les élèves doivent donc se mettre d'accord sur le choix de l'animal et sur l'écriture de la rencontre entre la grenouille et ce dernier (en prenant appui sur la structure initiale vue ci-dessus). Puis dans un second temps, plus tard dans l'année, il peut sembler pertinent de fonctionner en atelier, chaque atelier ayant un animal de la ferme en particulier. L'enseignant peut réaliser un tirage au sort pour attribuer un animal à chaque atelier si les élèves ne parviennent pas à trouver un accord commun. Les élèves de chaque atelier peuvent illustrer et commencer à écrire certains mots de leur histoire en écriture approchée (toujours selon la même structure initiale), puis c'est au tour de l'enseignant de venir voir chaque atelier pour mettre en écrit, en dictée à l'adulte, la production de chaque atelier. Nous pouvons ensuite imaginer un temps où les groupes racontent leur production au reste du groupe classe.

Enfin, l'ensemble de ces productions trouveront leur place dans le carnet de lecteur de chaque élève (présent dans les instructions officielles de l'Éducation Nationale depuis 2002).

II. Analyse de l'ouvrage de Brigitte Luciani et Eve Tharlet, *Monsieur Blaireau et madame Renarde, La rencontre*

1. Justification de mon choix d'ouvrage et présentation des séquences construites.

1.1 Justification de mon choix d'ouvrage.

Professeur enseignant stagiaire avec une classe de CE2 (cycle 2), il m'a fallu trouver une œuvre correspondant à ce cycle. Cette classe se trouve dans une école rurale, et est composée de 24 élèves.

J'ai alors choisi *Monsieur Blaireau et madame Renarde* de (Brigitte Luciani et Eve Tharlet) car les animaux font partie intégrante du quotidien de la classe, mon outil de gestion de classe étant basé sur la découverte de la faune sauvage charentaise. En voici le résumé :

> *Monsieur Blaireau vit seul avec ses enfants (Carcajou, Glouton et Cassis) tandis que madame Renarde vit seule avec sa fille Roussette. Mais un jour, des hommes la chassent de chez elle ; Où se réfugier ? Le terrier de la famille Blaireau est assez vaste pour tous. Mais les renards et les blaireaux sont-ils faits pour vivre ensemble ?*

La nature même de cet ouvrage pose des problèmes de compréhension. En effet, il s'agit d'une bande dessinée. Il convient donc de souligner l'absence de texte narratif pour nous préciser les lieux des actions ou encore les ressentis des personnages. Avant de débuter un quelconque travail en classe, il semble important d'effectuer un rappel sur la bande dessinée afin de s'assurer de la compréhension et de la maîtrise de ce genre littéraire par l'ensemble du groupe classe. De plus, cet ouvrage est résistant, son mode de lecture est spécifique (images, texte, codification spécifique : les bulles, les caractères, les idéogrammes, les plans…). Puis, la nature de cet ouvrage le rend modélisant, tous ces éléments peuvent devenir un outil d'écriture, cela s'explique par une organisation et une production très codifiées. Enfin, une lecture intégrale de l'ouvrage est nécessaire avant d'effectuer des retours ciblés sur certains passages dont il faut lever l'implicite.

Plusieurs thèmes peuvent être abordés dans cet ouvrage : la différence, le divorce, la séparation, la famille monoparentale, la famille recomposée et bien d'autres. J'ai fait le choix d'orienter ma réflexion, notre travail sur un fil rouge bien précis et central dans ma construction des séquences. Je me suis fixé comme objectif de faire comprendre aux élèves le principe de tolérance, que malgré nos différences nous pouvons vivre ensemble, pour le bien de tous. Vivre ensemble est alors possible au-delà des différences, en faisant des efforts.

1.2 Identification des problèmes de compréhension et présentation des mises en œuvres pour y remédier.

Ainsi, dans un souci de clarté et de don de sens chez les élèves, mon travail autour de cet ouvrage articule les 4 domaines du français. Des tableaux de présentation détaillés des différentes séquences (annexe 1), accompagnés des fiches outils (annexe 2) correspondantes à ces dernières figurent en annexe.

Avant de présenter la construction de mes séquences, il me semble pertinent de mettre en avant les problèmes de compréhension ciblés, qui m'ont permis d'orienter ma réflexion lors de la phase de création de ces séquences. Tout d'abord, j'ai organisé les problèmes de compréhension que posent cet ouvrage en trois notions : la chronologie et les lieux, les personnages, le conflit et son évolution. L'absence de didascalie (espace encadré intégrant un commentaire sur l'action ou une intervention du narrateur) n'aide pas le lecteur à comprendre les lieux et les moments où se déroulent les actions. En effet, le lecteur doit trouver ces informations à travers les illustrations et les informations données par le texte pour cibler la chronologie et le temps de l'action. Ces dernières sont souvent explicites, mais parfois implicites. Il convient alors de mettre en lumière ces points obscures de la compréhension avec méthode. De plus, il convient de résoudre les problèmes de compréhension autour des personnages : les identifier, les caractériser et analyser leur possible évolution. Si ce travail de compréhension n'est pas réalisé, le lecteur peut se construire des représentations erronées de ces derniers, venant ainsi entraver la compréhension fine du fil rouge que j'ai ciblé pour mon projet autour de cette BD. Enfin, le problème de compréhension central est de travailler sur la notion de conflit, afin d'être en lien avec l'objectif principal de cet ouvrage, qui est de développer le vivre-ensemble. Un travail rigoureux sur l'analyse des différents conflits qui éclatent entre les personnages est primordial pour les comprendre et les analyser. Il convient de mettre en lien ce travail avec le principe de résolution, de tolérance et d'acceptation d'autrui, qui vient à la suite de chaque altercation, malgré les différences des personnages.

1.2.a Comprendre la chronologie et les lieux.

Un des temps de travail axe notre réflexion sur l'évolution du temps et des lieux au cours de cette histoire. Plus précisément, le temps 3 de ma séquence en lecture/compréhension (annexe 3) traite de ce problème de compréhension (les temps 1, 2 et 4 seront développés par la suite). Cet aspect de la compréhension est à mettre en lien avec la tâche C6 de Bishop (2018), visant à rendre explicite une information implicite, sur le lieu et le déroulement. Pour cela des lectures centrées sur les pages 3 et 10 (début histoire), p.12 et 14 (jeux dans la forêt et rencontre avec le chien), p.18 (les travaux dans le terrier), p.24 et 25 (l'organisation de la fête), p.27 et 28 (la fête) et enfin la p.30 (fin de l'histoire), sont nécessaires. Ces temps de lecture permettent de cibler la chronologie de l'histoire en lien avec les différents lieux (forêt et terrier) et les différents moments de la journée (le soir et la nuit, le matin, le midi, l'après-midi). À la suite de ce travail d'analyse et de lecture d'images, après

avoir recueilli les représentations initiales des élèves, il est important de faire émerger l'idée que le conflit ne dure que quelques jours seulement. Enfin, un travail sur une frise chronologique (voir annexe lecture/compréhension temps 3) est alors mis en place afin de manipuler et synthétiser le travail sur cet aspect de la compréhension de l'histoire.

1.2.b Identifier, caractériser et comprendre l'évolution des personnages.

En lecture/compréhension, ma séquence est composée de 4 temps de travail différents. Le premier temps, vise à résoudre les problèmes de compréhension autour des personnages. Ce temps de travail peut être mis en relation avec la tâche C4 des travaux de Bishop (2018), visant à expliquer ou reformuler le sens, en particulier en apportant des explications pour rendre les caractéristiques des personnages compréhensibles. Tout d'abord, après un instant de lecture globale, il semble important d'identifier correctement les deux familles, sous la forme de la construction d'une arborescence des personnages de l'histoire (annexe 4). Puis dans un second instant, un travail sur les personnages est réalisé, avec la création d'un tableau des personnages principaux (annexe 5), tout en incluant sur ce dernier un espace dédié à l'évolution de chacun des personnages au cours de cette histoire, cet espace est complété en fin de séquence de lecture/compréhension. Lors de ce premier temps de travail, nous tâchons de remplir les 3 premières colonnes du tableau (ce qu'il veut, ce qu'il fait, ce qu'il ressent) pour chaque personnage (Roussette, Carcajou et Glouton). Ce tableau est inspiré du tableau du système récit-personnage de l'université de Genève (2014-2018). Cette production est directement mise en lien avec la tâche C6 (Bishop, 2018), permettant de rendre explicite une information implicite, ici en particulier l'inférence des sentiments et états mentaux des personnages (c'est-à-dire ce que le personnage veut, ressent, sait ou croit à un moment de l'histoire), lorsqu'ils ne figurent pas tels que dans le texte. Enfin, un temps de débat délibératif est prévu : *est ce que ça se passe bien entre la petite renarde (Roussette) et les petits blaireaux (Carcajou et Glouton) ? Oui ? Non ? Au début non et à la fin oui ? Pourquoi ? On tentera de vérifier cela…* Ce temps de réflexion collectif et collaboratif contribue à la transition vers le travail qui sera mené lors du deuxième temps. Le débat s'inscrit dans la tâche C7 (Bishop, 2018), visant à proposer, débattre ou négocier une interprétation. Le débat interprétatif et la discussion des différentes interprétations émises lors de la lecture d'un passage dont le sens pose problème, s'inscrivent alors dans cette dernière.

Le second temps de travail prend la forme d'une lecture centrée sur la relation entre Roussette, Carcajou et Glouton. Le problème de compréhension est orienté vers la notion de conflit centré sur les personnages. L'idée centrale est de travailler ensemble sur l'évolution du conflit et la notion de partage. Pour cela, certaines pages de la BD sont ciblées (p.12, p.18/19, p.22/23). Ces lectures centrées permettent également aux élèves de développer leurs compétences de lecture à

voix haute. Un travail important est alors mené sur l'analyse et la lecture des images où les enfants se disputent. Ce qui peut être mis en lien avec la tâches C3 des travaux de Bishop (2018), décrire et commenter une illustration, mobilisant ainsi des compétences d'observations, de description et de comparaison visant à conforter ou infléchir le sens qu'on est en train d'élaborer. Ces dernières sont commentées et les pensées des personnages lors des disputes sont verbalisées. Puis un travail sur la création d'un tableau de l'évolution du conflit et la notion de partage au fil de l'histoire, entre les trois enfants (Roussette, Carcajou et Glouton), est mis en place (annexe 6). Nous tâchons de remplir les trois premières colonnes de ce second tableau (est-il en conflit avec quelqu'un ? pourquoi ? qu'est-ce qu'il pense ?). Il semble important d'exploiter les adjectifs qualificatifs présents dans les p.22 et 23 de cet ouvrage. Ces derniers nous donnent des informations précieuses sur les enfants et sur les deux espèces animales (les renards sont intrépides et les blaireaux sont tolérants). Ainsi, par relevés, déductions et réflexions, nous pouvons compléter le premier tableau des personnages principaux, et plus particulièrement la quatrième colonne (les adjectifs pour le/la qualifier).

À l'issue de ces deux premiers temps de travail en lecture compréhension, les élèves sont munis de 2 tableaux. Un tableau des personnages principaux complété jusqu'à la quatrième colonne, et un tableau sur l'évolution du conflit et la notion de partage rempli jusqu'à la troisième colonne.

1.2.c Comprendre le conflit et son évolution.

Lors d'un quatrième et dernier temps de travail, il est convenu de mettre en lien le travail réalisé sur l'identification et la caractérisation des personnages, la notion de conflit centré sur les personnages, la notion de partage, les lieux et la durée. Ce temps permet d'expliciter et de faire comprendre mon fil de rouge de travail, qui je le rappelle est de faire comprendre aux élèves le principe de tolérance. La tâche C6 (Bishop, 2018), peut ici être mise en avant, cette dernière vise à rendre explicite une information implicite. En effet, un temps de débat à l'oral permet de s'interroger sur plusieurs points : *Nous avons vu que le conflit dure quelques jours, qu'est ce qui le résout ? La fête ? (faire verbaliser qu'elle est faite pour séparer les parents et que c'est le contraire qui se passe, pourquoi ? Qu'est ce que ça entraîne entre les personnages?).* Ce temps de réflexion nous permettra, dans le souci d'un enseignement spiralaire, de compléter entièrement nos deux tableaux de compréhension (construits lors des temps précédents). En effet, la colonne 5 (l'acceptation) du tableau sur les personnages (annexe 5) et la colonne 4 (l'acceptation) du tableau sur le conflit et le partage (annexe 6), peuvent ainsi être remplies. Dans la continuité du débat sur la compréhension du conflit, une séquence spécifique à l'oral est mise en place. Cette dernière vise à travailler des compétences propres à l'oral supplémentaires à celles déjà travaillées lors des quatre

temps de lecture/compréhension (échanges, débats), un temps de mise en voix est mis en place. Ce dernier est également au service de la compréhension.

Avant de débuter le travail de mise en voix, un débat en lien avec le fil rouge doit être instauré. L'objectif de ce débat est d'arriver à l'idée de la nécessité de faire des efforts pour vivre ensemble au-delà des différences. Un des points de départ de ce débat peut être le suivant. Un lien peut être établi avec les programmes de questionner le monde et plus particulièrement le monde du vivant (le blaireau et le renard sont des omnivores). Le blaireau se nourrit de végétaux et d'insectes, le renard de végétaux, d'insectes et de petits mammifères. Ils sont radicalement différents dans leurs apparences mais aussi dans leurs modes de vie. Ces deux espèces vivent dans des terriers, et comme dans la BD, à l'état sauvage, il est possible que des blaireaux et des renards partagent le même terrier, malgré leurs différences. L'objectif central est alors de faire émerger de la part des élèves le terme « tolérance ». Ce message de la BD peut également être élargi au-delà de ces 2 espèces animales. Par exemple, un lien peut être fait avec la tolérance entre d'autres espèces, la tolérance entre les humains et/ou dans une fratrie. Par ailleurs, un lien avec le principe de tolérance, le vivre ensemble et cet ouvrage est établi dans le même temps en EMC (programmation) en prenant appui sur la vidéo *1 jour, 1 question* : C'est quoi vivre ensemble ? (lien sitographie). Ainsi, des liens progressifs sont établis lors du temps d'EMC avec l'ouvrage, au fur et à mesure de la réflexion des élèves.

Concernant le travail de mise en voix, les élèves joueront la scène de la page 23 (annexe 7). Ce travail est directement mis en lien avec la compétence C7 de Bishop (2018), visant à proposer, débattre ou négocier une interprétation, et plus précisément le jeu d'un scène après avoir déterminé ce qui était possible et ce qui ne l'était pas parmi les différentes interprétations possibles. En amont de cela, il faut veiller à ce que le système de la BD, qui est différent des textes travaillés jusqu'ici, soit acquis par tous les élèves. La mise en avant de la hiérarchie et la chronologie des vignettes, ainsi que la chronologie des bulles sont des étapes précieuses. De plus, il convient d'expliciter le fait que les mots en gras sont mis en avant à l'oral, prononcés plus fort avec une intonation particulière. Puis, il convient de rappeler que le respect de la ponctuation est important dans un travail de mise en voix, cela permet de donner du sens aux échanges et est au service de la compréhension. Ce temps de travail est essentiel avant la mise en voix de cette page.

Les phases de travail sur cette planche peuvent s'organiser de la manière suivante. Tout d'abord, l'analyse de cette planche doit être réalisée avec des objectifs précis, comme par exemple, la hiérarchisation des vignettes et des bulles (les numéroter), surligner la ponctuation et les mots en gras, repérer les personnages et annoter les sentiments à exprimer. Lors d'une deuxième phase, un débat, afin de lister au tableau les éléments à respecter lors de la mise en voix de cette planche,

semble indispensable et permet ainsi de fournir aux élèves un cadre de mise en voix explicite, sécurisant et motivant (annexe 2 - oral). La mise en voix de cette planche se réalise en trio, les élèves doivent donc se répartir les personnages au sein du groupe. Un temps d'entraînement est alors primordial, tout en rappelant l'importance du respect du cadrage oral précédemment créé au tableau, durant ce temps l'enseignant circule, étaye, oriente, conseille. Un trio volontaire peut passer présenter sa mise en voix au reste de la classe. Enfin, à la suite de ce temps de rappel et de découverte, les élèves repartent avec la planche de la page 23 chez eux afin de s'entraîner à sa lecture. Puis lors d'une deuxième et dernière phase, un second temps d'entraînement est offert aux élèves avant de faire passer les trios volontaires devant la classe ou devant l'enseignant seulement si besoin. Lors des temps de mise en voix des trios, il est absolument nécessaire de prendre en compte les annotations construites sur la planche de la page 23 et du cadre de mise en voix créé précédemment.

Ces temps de développement des compétences orales sont au service de la compréhension. En effet, les différentes productions orales permettent de fournir à l'enseignant des éléments précis venant témoigner d'une compréhension de ce passage de l'histoire (comme l'intonation et le sentiment exprimé par exemple). Ces oraux disent quelque chose de la compréhension des élèves.

Les différents travaux menés précédemment centrés sur la notion de conflit, ont permis aux élèves de comprendre ce qu'était un conflit. Dès lors, il peuvent en écrire un. L'objectif en écriture, est d'écrire la BD de la planche issue de la p.14 de l'ouvrage. Le projet est de partir de cette planche qui n'a pas de texte, et de faire écrire aux élèves, en respectant les normes de la BD, les propos que peuvent tenir les personnages lors de cette action (annexe 2, écriture). Dans un souci de pertinence et de cohérence vis-à-vis du fil de rouge de travail sur cet ouvrage, j'ai fait le choix d'ajouter une vignette dans laquelle un conflit éclate entre Roussette et Carcajou au moment où un chien (chaque élève est libre de donner le nom qu'il souhaite au chien présent dans son histoire) se rapproche d'eux, ce qui change donc la fin de cette planche… (annexe 2 - écriture) En effet, les deux enfants (le petit blaireau et la petite renarde) ont failli se mettre en danger face au chien qui approche, ils l'ont donc échappé belle ! Après ce temps de conflit, les enfants doivent alors se réconcilier. L'important est de souligner le processus conflit/réconciliation. Car ces deux enfants doivent, dans l'histoire, apprendre à vivre ensemble, et c'est par l'analyse et la prise de recul qu'ils parviendront à le faire. Il convient alors de mettre en avant que l'écriture est le témoin de la compréhension. Ce projet d'écriture est mis en lien avec la tâche C8 (Bishop, 2018), ayant pour objectif la réalisation d'une tâche écrite impliquant la compréhension.

Le projet d'écriture de la classe autour de cet ouvrage est en corrélation avec la programmation d'étude de la langue qui se déroule dans le même temps. Concernant ce domaine du

français plusieurs notions sont travaillées afin de garantir un engagement rassurant dans le projet d'écriture.

Des outils d'aide à l'écriture.

Avant de débuter un quelconque travail d'écriture sur cette planche, plusieurs éléments doivent être construits et mis en lumière par les élèves. En prenant appui sur ces propos, il faut de fait analyser précisément cette planche dépourvue de texte par la lecture des images, la mise en place de débats afin d'expliciter les éléments clés de cette page est essentielle. À la suite de cela, l'enseignant se doit de présenter, expliquer, expliciter ce projet d'écriture et le nouveau scénario de cette planche. De même, un travail de découverte sur les onomatopées est important car ces derniers sont primordiaux pour donner, en plus des propos et des illustrations, des informations et du rythme à une BD.

Enfin, une dernière étape est nécessaire avant de débuter ce projet d'écriture. Il convient de construire ensemble, des boîtes à outils (banque de mots, d'idées) qui vont ensuite servir aux élèves à imaginer et écrire leur planche (en plus des affichages d'étude de la langue mis en avant lors des temps d'écriture). Ainsi, quatre boîtes à outils peuvent être créées. La première peut être la boîte des onomatopées (lexique pour le conflit, pour les actions d'Hector le chien), une boîte pour les prénoms du chien (recueil des idées pour inspirer et orienter les élèves), une boîte des conflits possibles (recueil des idées des élèves, vigilance à la pertinence de ces dernières compte tenu de l'histoire et de l'instant de cette action), et enfin une boîte de la réconciliation (lexique, structure). Selon Jean-Charles Chabanne,

> Si les débutants ont des difficultés pour écrire, il leur faut apprendre d'abord à penser de manière organisée, à nourrir leur vocabulaire, à apprendre des plans types, à se nourrir par imprégnation de formes stylistiques, de trucs et de techniques qui, heureusement mobilisés au moment de la rédaction, l'aideront à poser sur le papier ce qu'il a en tête, et qu'il a préalablement élaborée en « cherchant les idées » et en « faisant un plan ». (2011 : 9)

De plus, un des intérêts de ce travail réalisé en amont est d'expliciter et de reformuler la notion de conflit, afin de permettre aux élèves d'entrer dans la tâche avec assurance et sécurité.

L'étayage et le statut de l'erreur.

Ensuite, les séances d'écriture peuvent débuter. La première séance aura donc permis de découvrir le projet, de mettre en place les critères d'écriture et de construire les outils d'écriture. Le processus d'écriture s'inscrit dans la durée, afin d'aboutir à une production écrite de qualité. Selon le Cnesco en 2018, le brouillon, en tant qu'écrit provisoire (1er jet), a toute sa place dans la classe, pour préparer les écrits et pour les retravailler. Cela permet aux élèves d'améliorer leur texte, de verbaliser leurs stratégies mais aussi de développer leur esprit critique et leurs capacités

d'argumentation. Il convient ainsi de privilégier les écrits brefs et fractionnés afin de répondre aux difficultés du jeune scripteur. En effet, comme le souligne Plane en 2006 « La production d'écrit est une activité cognitivement coûteuse [...] car le scripteur doit réaliser des opérations complexes, de différents niveaux, qui exigent la mobilisation de ressources dédiées aux fonctions attentionnelles et exécutives » (2006 : 15). Compte tenu de ces éléments, la séance suivante permettra aux élèves d'écrire individuellement le 1er jet de leur BD. Le dispositif spatial de la classe permet les échanges et l'entraide, compte tenu de cela, les élèves peuvent échanger leurs idées, débattre pour se justifier et prendre des décisions, mais les productions écrites sont individuelles. Lors de la troisième séance, les élèves volontaires lisent leur planche à toute la classe pour vérifier si les critères sont respectés : dialogue autour d'un conflit et d'une résolution. Lire et discuter de son texte avec les autres élèves est un outil pour la compréhension. Selon Tauveron, cette tâche de lecture et d'échange est importante pour développer les compétences de compréhension et d'écriture des élèves, en effet « de même qu'ils sont sollicités […] d'exprimer et de confronter leurs lectures singulières, les élèves ont tout à gagner à exprimer et à confronter leurs projets d'écriture singuliers » (2007). Pendant la lecture de ces élèves, je prenais en note au tableau les idées intéressantes, les idées originales qui se distinguaient des autres productions et qui étaient pertinentes. Ces dernières pouvaient inspirer les élèves lors de l'annotation de leur copie en vue de la future écriture de leur 2ème jet. De même, suite à ces lectures, les retours des autres élèves montrent leur compréhension, de plus, faire travailler la lecture à voix haute aux élèves est également le témoin de leur compréhension pour les mêmes raisons que la lecture dramatisée. À la fin de cette séance, un temps d'annotation de leur 1er jet a été mis en place, afin de prendre en note les éléments à modifier ou ajouter dans l'optique de l'écriture de leur 2ème jet. Puis, entre la troisième et quatrième séance, j'ai alors réalisé un toilettage orthographique des 1er jets, en ciblant les éléments vus en étude de la langue, je prenais alors la décision de corriger les autres erreurs. J'ai également pris la décision d'ajouter un conseil propre à chaque copie, pour que chaque élève cible avec précision le travail qu'il devra fournir pour l'écriture de son 2ème jet, cela m'a également permis de mettre en place efficacement de la différenciation pédagogique. Les élèves ont donc recours à la correction d'une tâche écrite portant sur la compréhension, qui est le nom de la tâche C9 de Bishop (2018). Ces derniers ont alors la possibilité de modifier leurs écrits. Il convient de souligner que lors d'un temps de production écrite, les exigences orthographiques ne peuvent intervenir que dans un second temps, le premier temps étant consacré à l'invention, la cohérence et la pertinence des idées. L'inverse ou le fait d'avoir des exigences orthographiques et de création dans le même temps, peut entraver la création des élèves et freiner leur production. Il est alors important de distinguer ces deux temps de vigilance, en commençant par analyser la création, et seulement après l'orthographe des productions. Fort de ces éléments, lors d'une quatrième séance les élèves produisent le 2ème jet de

leur BD et est alors instauré un second toilettage orthographique. En s'inspirant des travaux de Doquet (2011), il convient de mette en lumière que ces brouillons intermédiaires (les différents jets) ne sont pas assimilés à des objets fautifs à corriger mais plutôt à une trace de réflexion que l'élève doit poursuivre, ce sont alors des aboutissements provisoires du projet de son auteur. Cela permet d'accorder aux tâtonnements de l'élèves toute leur valeur de recherche et d'ajustements successifs. La cinquième séance s'est produite en deux temps. Le premier temps a permis aux élèves d'annoter leur deuxième jet dans l'optique de résoudre les derniers détails de leur production avant l'écriture finale de leur BD, au stylo bleu. Puis dans un second temps, les élèves volontaires lisaient à voix haute le deuxième jet de leur production. Ainsi :

> Les échanges centrés sur le lecteur, sur sa réception immédiate de l'œuvre après une première lecture, privilégient l'expression des ressentis, des réactions, des opinions. La variation des points de vue qui peut en résulter incite à suspendre les jugements pour une plus ample découverte du texte, préparant de nouvelles confrontations et une éventuelle reformulation des avis. (Butlen, Slama, Bishop, Claquin, 2008).

Enfin, la sixième et dernière séance était destinée à la production finale de leur BD, le 3ème et dernier jet, au stylo bleu.

Avant d'en arriver à cette production, des éléments doivent être travaillés et construits en amont, à commencer par certaines notions d'étude de la langue. Ainsi, en grammaire, un travail sur la ponctuation, les types de phrase (déclarative, exclamative et interrogative), le verbe, le sujet du verbe et la notion de dialogue est mené sur la période. En conjugaison, la maîtrise des verbes être et avoir, et des verbes du 1er groupe au présent de l'indicatif semble pertinente pour faciliter l'écriture de cette planche de BD. Afin de comprendre et appliquer les accords lors du temps de production, est travaillé en parallèle le genre et le nombre d'un nom, le féminin des noms, le pluriel des noms et les accords du verbe avec le sujet. Le lexique est également mis en avant en étudiant et manipulant le lexique spécialisé étudié dans l'ouvrage (banque de mots), de plus, l'apprentissage de l'utilisation du dictionnaire est mis en œuvre. Ces éléments sont alors au service du projet d'écriture.

Ainsi cette séquence d'écriture m'a permis de visualiser la compréhension du fil rouge travaillé avec cet ouvrage, en mettant en lumière la compréhension (et l'évolution de cette compréhension) de cet ouvrage par les élèves. De plus, ce travail de production écrite m'a permis de comparer l'évolution de l'écrit de chaque élève entre la version initiale et la version finale de leur BD, tout en mesurant l'amélioration, la révision, la prise en compte des conseils et des débats lors de cette production écrite. Ainsi, cette démarche de production écrite permet de faire concevoir aux élèves qu'un processus d'écriture s'organise dans le temps, que la trace laissée n'est pas indélébile et que l'erreur est au service de l'amélioration de sa production. En effet, de cette manière le statut de l'erreur est différent. Cette dernière n'est pas ciblée comme symbole d'échec et d'incompétence,

mais est placée au centre du processus d'apprentissage. En effet, comme le souligne Stanilas Dehaene (2019) « l'erreur ne doit plus être l'image d'une incompétence et d'un échec, elle doit être considérée comme symbole d'être en cours d'apprentissage ». Au-dessus de ces éléments, la mise en relation des différents domaines du français autour d'un seul ouvrage, permet de réellement entretenir la motivation des élèves tout en favorisant le don de sens aux apprentissages. Par suite, l'évolution et les apprentissages des élèves sont croissants, venant ainsi alimenter la finalité de l'école visant la formation des citoyens de demain. Tous les travaux réalisés sur cet ouvrage sont ensuite déposés dans le classeur de lecteur/lectrice des élèves. Ce classeur permet de recueillir l'ensemble des productions réalisées sur la totalité des ouvrages étudiés. Ce classeur de lecteur/lectrice mis en place dans cette classe se rapproche fortement d'un carnet de lecteur, les points soulignés par Claire Doquet (2013 : 59) sont valables pour ce classeur, en effet ce dernier permet de « susciter un retour sur des lectures littéraires dont la difficulté est contournée par des activités d'écriture (Tauveron & Sève, 2005). Le carnet (classeur) est alors un outil privilégié de l'exploration d'œuvres « résistantes » (Picard, 1986). Il s'inscrit plus largement dans une perspective interactionniste où l'écriture permet à l'élève de (re)travailler des compétences lectorales (Reuter, 1994) ».

Travailler la compréhension, c'est non seulement analyser les difficultés de compréhension que pose un texte, expliquer comment le professeur des écoles va les résoudre mais aussi mettre en place une pédagogie qui s'y prête. Cela passe par l'adoption d'une pédagogie explicite, de gestes professionnels, de postures et d'une analyse des résultats obtenus avec les élèves en compréhension et en écriture.

2. Analyse de la séquence et justification des mises en œuvres

2.1 Adopter une pédagogie explicite

La place de l'enseignement explicite est prépondérante dans les programmes. Selon ces derniers, en se concentrant sur le cycle 2, « 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 ».

Enseigner la compréhension passe par l'adoption d'une pédagogie explicite. Celle-ci est définie par le Centre Alain Savary (2017) comme ayant les caractéristiques suivantes. La pédagogie explicite passe par une explicitation du pourquoi, c'est à dire l'explicitation des finalités de la tâche (apprentissages visés par exemple). Puis, cette dernière prend sens à travers l'explicitation du comment, autrement dit l'explicitation des procédures, stratégies ou connaissances à mobiliser pour traiter la tâche. Enseigner plus explicitement est donc un processus qui se joue à plusieurs niveaux.

Tout d'abord, l'enseignement explicite peut être mis en place par l'explicitation de la part de l'enseignant aux élèves. Entre discours et situations, l'enseignant explicite les apprentissages visés (pourquoi), les tâches, les procédures et les stratégies (comment) et les apprentissages réalisés (institutionnalisation) selon une scénarisation didactique et pédagogique anticipée, ajustable au fil du déroulement des activités et réactions des élèves. On parlera alors de clarté cognitive. J'ai eu l'occasion de mettre en place cette forme d'explicitation à travers la mise en œuvre du projet d'écriture d'une planche de la BD. Lors des séances d'étude de la langue, il était primordial pour moi, et surtout pour les élèves, d'expliciter l'importance de ces séquences de travail dans l'optique du projet d'écriture qui allait se mettre en place dans les semaines à venir. De cette manière, les élèves s'engageaient plus aisément dans les travaux d'étude de la langue. Cela s'explique par le fait que l'utilité de ces séances prenait sens en vue de leur projet d'écriture d'une planche de BD. Ces séquences d'étude de langue contribuaient également à la construction de boîte à outils venant alimenter et étayer les futurs temps de production écrite. Ainsi, l'étude de la langue permettait aux élèves de mieux écrire, et cet élément était clairement explicité aux élèves. Cet élément a permis aux élèves de s'engager avec plus d'assurance et de motivation lors de la phase d'écriture.

La pédagogie explicite permet d'éviter les malentendus didactiques, en étant clair sur le travail attendu dans une discipline donnée : un malentendu didactique « caractérise essentiellement l'interprétation par les élevés de la nature des activités requises pour l'appropriation du savoir et de la culture scolaires. Les élèves cherchent souvent à se conformer aux prescriptions en s'acquittant

de tâches parcellaires sans en percevoir les enjeux sous-jacents » (Cariou, Kervran, Rilhac,2015 : 75).

De plus, il est possible que l'élève s'explicite à lui-même et explique à l'enseignant . « Comment fais-tu ? », cette simple question posée à l'élève par l'enseignant favorise une conscientisation de ses processus intellectuels et l'encourage à une activité mentale qui favorise le développement d'une capacité réflexive et ce dès le plus jeune âge. Ce type d'enseignement explicite s'est déroulé lors de la séquence d'oral. Les élèves étant par groupe, pour s'entraîner à la mise en voix d'un dialogue, il m'arrivait fréquemment de circuler au sein des groupes afin de demander à certains élèves comment ils faisaient pour appliquer un aspect précis du cadre de mise en voix (« comment fais-tu pour exprimer l'intonation des points d'exclamation ? d'interrogation ? des mots en gras ? »). Le fait qu'un élève explicite sa façon de faire était bénéfique pour lui, mais aussi pour les autres membres de son groupe. En effet, l'élève en question évoquait avec ses propres mots les éléments qu'il mettait en pratique, ce qui lui permettait de retenir et de réinvestir ces dernières avec plus d'efficacité. De plus, les autres membres du groupe tiraient également profit de ces explicitations méthodiques. Le petit effectif permettait ainsi aux élèves d'oser mettre en place les différentes méthodes, en ayant pour objectif un passage de mise en voix face à un groupe plus conséquent.

2.2 Accompagner la compréhension par les gestes professionnels, analyse des postures de l'enseignant et des élèves.

Selon Bucheton en 2009, le terme de geste professionnel

> est choisi pour identifier la professionnalité de l'enseignant (son métier) par opposition à l'idée qu'elle ne serait que le résultat d'un simple et obscur charisme dont certains seraient porteurs de façon relativement innée (ceux qui savent s'y prendre avec les élèves). Le terme geste est en même temps indicateur d'un mouvement, aussi bien verbal que corporel, qui s'adresse à un « autre » (l'apprenant), et lui donne de ce fait existence et statut de manière spécifique (cet autre peut être un collectif, un élève singulier). Le geste professionnel donne à voir, à comprendre, à percevoir, à ressentir, bref à travailler quelque chose. Le mot geste veut donc traduire la dimension résolument pragmatique du travail de l'enseignant.

Le modèle du multi-agenda rend compte d'une sorte de grammaire élémentaire des gestes professionnels :

- **Pilotage** : l'enseignant présente par exemple aux élèves le travail qu'ils doivent réaliser (pilotage didactique), instaure l'ordre, la discipline (pilotage d'autorité), contrôle le temps de l'activité (pilotage temporel) et l'espace occupé par les élèves en classe (pilotage spatial).

Le pilotage didactique est essentiel à mettre en place et cela prend sens à travers l'explicitation des enjeux d'un travail au regard d'une future production plus conséquente. Au-delà de cet aspect, le pilotage d'autorité, a été mis en place principalement par le regard et le recherche de captation visuelle des élèves concernés par des problèmes de discipline. Cet élément est le fruit d'un fonctionnement de classe sécurisant et bienveillant pour les élèves. Le pilotage temporel peut être souligné par l'intermédiaire d'un minuteur venant clôturer certains temps de travail, après une explicitation et une ritualisation de ce temps de travail. Cela a comme bénéfice d'inciter les élèves à se mettre au travail et d'apprendre à gérer son engagement lors d'une tâche demandée. Ce pilotage était mis en place sur les moments de découverte et de recherche seulement, les moments de création et de production étaient plus souples temporellement.

- **Tissage** : l'enseignant fait le lien entre le travail que les élèves réalisent lors d'une séance et un travail passé et/ou à venir (tissage disciplinaire). Un tissage peut également se faire avec une autre discipline (tissage inter-disciplinaire),avec un contexte externe à l'école, par exemple, une activité quotidienne culturelle (tissage hors disciplinaire).

Ce geste professionnel était central dans la mise en place de mes séquences. En effet, il était fréquent de faire le lien entre l'étude de la langue et la production écrite, entre l'écriture et la lecture/compréhension, entre la lecture/compréhension et l'oral. En plus de faire du lien entre les domaines du français, il était important d'exporter ces notions vers d'autres domaines.

Ainsi, un lien explicite était mis en place avec une séquence de Questionner Le Monde sur le vivant, afin de faire assimiler l'idée de la nécessité de faire des efforts pour vivre ensemble au-delà des différences. Un des points de départ de ce débat peut être le suivant : mise en lien avec la programmation de Questionner Le Monde, et plus précisément avec la thématique du vivant.

Le message de la BD pouvait ensuite s'élargir au-delà de ces 2 espèces, en évoquant par exemple la tolérance dans une fratrie, la tolérance entre d'autres espèces, ou encore la tolérance entre les humains. Dans le même temps, la mise en place d'une séquence sur le vivre ensemble en EMC, en cherchant à faire des liens progressifs et explicites avec l'ouvrage était alors cohérent.

L'objectif de cette organisation est de faire comprendre le sens des éléments, en n'entretenant pas le foyer de l'illusion mais en nourrissant le foyer de l'apprentissage. Pour que les apprentissages se construisent avec efficacité, il nous faut concevoir ce qui les relie.

- **Étayage** : l'enseignant va aider l'élève à comprendre, l'encourager, le motiver, le soutenir (ou non) dans sa propre démarche de structuration des connaissances, dans l'affinement d'un savoir particulier travaillé en classe, ou encore l'ouvrir sur des propositions de stratégies à mettre en œuvre.

- **Atmosphère** : « les gestes d'enrôlement, de maintien de l'attention, (Bruner 1984), l'évaluation, l'écoute attentive, les plaisanteries ou réprimandes en sont l'ordinaire. Il s'agit de laisser aux élèves un espace de parole pour parler, penser, apprendre et se construire, leur apprendre à être à l'écoute de l'autre. Elle montre que l'élève est une personne pour laquelle l'enseignant a du respect mais aussi un devoir et un désir : celui de le faire progresser».
- **Savoir** : C'est une macro-préoccupation centrale par rapport aux autres, dans le sens où les macro-préoccupations pilotage, étayage, tissage et atmosphère visent à faciliter l'acquisition de savoirs, de techniques chez l'élève. »

Par suite, il convient désormais de s'interroger sur les postures d'enseignement afin de permettre de rendre compte de la diversité des conduites de l'activité des élèves par mon activité de classe.

- Une **posture de contrôle** : elle vise à mettre en place un certain cadrage de la situation : par un pilotage serré de l'avancée des tâches, l'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie.

Pour cela, j'ai comme habitude de fonctionnement et de travail de classe, d'expliciter les étapes à respecter pour réaliser les tâches demandées avec efficacité. Plus précisément, cette explicitation chronologique d'étapes se produit par une diction accompagnée d'un geste de la main venant illustrer les étapes, puis, après une reformulation de la part des élèves, j'écris au tableau ces dernières. Cette méthode a pour effet de visualiser globalement le travail à fournir, de situer avec précision où l'on se trouve, tout en donnant un cadre et une perspective de travail.

- Une **posture d'enseignement** : l'enseignant formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration.

Cette posture prend sens au moment de la construction ensemble du cadre d'écriture de la planche de BD. Il est important pour le groupe classe, avant que les élèves se lancent individuellement dans une tâche de production, d'avoir un temps de production collectif. Cette étape essentielle permet aux élèves de visualiser la tâche demandée et de garantir un engagement dans la future tâche individuelle avec sécurité et motivation.

- Une posture **dite du « magicien »** : par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants, l'enseignant capte momentanément l'attention des élèves.

Pour illustrer cette posture, je vais prendre appui sur exemple issu d'un échange avec un élève lors d'un temps de récréation. Après avoir explicité au groupe classe l'organisation de la production écrite dans le temps, en écrivant et améliorant successivement son écrit par le biais d'écrits intermédiaires (1er jet, 2ème jet et version finale), en accentuant la revalorisation du statut de

l'erreur comme étant au centre d'apprentissage et pas signe d'incompétence, un élève vient me voir en récréation pour m'exprimer son incompréhension. Ce dernier me dit : « je ne comprends pas pourquoi tu veux nous faire écrire plusieurs fois notre BD si elle a des erreurs ». Sachant que cet élève est passionné de football, j'ai pris la décision sur un exemple issu d'un match de l'équipe de France s'étant déroulé la veille au soir. Lors de ce match, Antoine Griezmann manque son penalty. De ce fait, j'ai profité de cet évènement pour expliquer le statut de l'erreur, en mentionnant le fait que ce joueur, lors du prochain penalty, se souviendra de son erreur d'adresse pour ne pas la reproduire et mettre un maximum d'éléments de son côté pour marquer. Ainsi, il aura appris de son erreur et se sera donc amélioré. Grâce à cette courte intervention au milieu de la cour de récréation, cet élève a mieux visualisé la revalorisation du statut de l'erreur que nous allions mettre en place dans ce projet d'écriture.

- Une **posture d'accompagnement** : le maître apporte, de manière latérale, une aide ponctuelle, en partie individuelle en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter.
- Une **posture de lâcher-prise** : l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent.

Toutes les postures sont nécessaires, à des moments différents et selon les situations. L'efficience serait liée à la capacité de circuler dans ces diverses postures. Les débutant.e.s utilisent souvent essentiellement des postures de contrôle et d'enseignement.

2.3 Analyse de quelques productions d'élèves

Dans cette partie dédié à l'analyse des productions d'élèves, nous allons nous concentrer sur les travaux de productions écrites. De façon générale, la totalité des élèves a écrit une planche BD en respectant les normes de cette dernière. De plus, la majorité des élèves a écrit une planche de BD faisant apparaître le principe de tolérance, que malgré la différences des personnages, ils parviennent à vivre ensemble pour le bien de tous, en montrant des efforts. Les élèves les plus en réussite ont dépassé les boîtes à outils et les différents travaux de compréhension, pour entrer dans un processus d'invention, alors que les élèves les plus difficultés ont pris appui exclusivement sur les éléments préalablement construits pour l'écriture de leur planche. De ce fait, la totalité des élèves a produit une planche de BD respectant le cadrage et les objectifs du projet, en faisant émerger un niveau de compétence qui leur est propre. Ainsi, je vais concentrer mon analyse sur le travail de réécriture.

Lors du temps de présentation, après avoir explicité aux élèves le projet d'écriture qu'ils allaient avoir à réaliser, j'ai découvert que très peu d'élèves avaient déjà travaillé en production

écrite en utilisant des écrits intermédiaires. De ce fait, j'ai alors rencontré quelques difficultés auprès de ces derniers. Il convient de souligner que pour aboutir à un écrit de qualité, l'utilisation puis l'exploitation d'écrits intermédiaires est importante. Ces derniers permettent de réviser et d'améliorer ses productions dans un souci de pertinence et de cohérence. Le statut de l'erreur est alors au centre du processus d'écriture, venant alors contribuer à la production progressive d'un écrit abouti. Ce processus d'écriture dans le temps n'a pas été perçu de la même manière chez tous les élèves. Certains élèves avaient du mal à comprendre pourquoi je demandais la réécriture de leur BD alors que ces derniers avaient quelques erreurs (de création dans un premier temps, puis orthographique dans un second). Ces questionnements m'ont de suite fait comprendre que ces élèves avaient un rapport négatif à l'erreur. Le projet et la démarche d'écriture prenaient alors tout leurs sens. En plus des objectifs propres à ce projet d'écriture, un enjeu important était de faire évoluer le rapport à l'erreur chez ces élèves. C'est un processus et un changement d'orientation qui demande du temps, comme l'écriture.

Par suite, au fur et à mesure de l'avancée du projet, la majorité des élèves sont entrés dans ce processus d'écriture, et a utilisé les écrits intermédiaires comme des améliorations successives de leur production pour aboutir à une BD de qualité. Encore une minorité de la classe n'a pas encore perçu complètement l'utilité (et le sens) de ces écrits intermédiaires, ces derniers sont en cours de compréhension et de réorientation de point de vue vis à vis de la place qu'ils accordent à l'erreur.

2.3.a L'élève qui perçoit l'utilité des écrits intermédiaires (LRG)

Pour cette sous-partie, nous allons analyser le travail de l'élève LRG (annexe 8). Pour l'écriture du 1er jet de sa planche de BD, cet élève a utilisé les outils proposés pour la génération du conflit : « Tu fais beaucoup trop de bruit ! », « Tu ne sens pas bon! ». Il a aussi mobilisé la boîte des onomatopées en utilisant « snif ! » et « atchoum ! ». Enfin, lors du temps de réconciliation de sa planche, nous retrouvons aussi des idées issues de la boîte à outils correspondante : par exemple, « Je regrette aussi ce que j'ai dit », « j'aimerais être ton frère/sœur ».

Il est maintenant intéressant de constater que lors du 2ème jet et la version finale, LRG s'est détaché des boîtes à outils pour les dépasser et laisser libre place à son imagination. Les boîtes précédemment construites ont alors eu un rôle de tremplin pour son invention. De façon plus générale, ses idées se sont développées au fur et mesure de l'avancée du processus d'écriture. En effet, lors du temps de réconciliation, nous retrouvons désormais : « Tiens, je te donne un cadeau ». Cela témoigne d'une analyse de l'image (où l'on voit Roussette offrir quelque chose à Carcajou) qui n'avait pas eu lieu lors de l'écriture précédente. Puis cette idée s'est développée par la suite en devenant : « Tiens, je te donne trois cadeaux, 3 BD pour que tu lises pendant les vacances ! ». Lors

du départ du chien, une évolution de l'écriture est aussi à souligner. Initialement, LRG avait écrit : « Je ne reviens plus ici, ça ne sent pas bon ». Ces mêmes propos ont évolué pour devenir : « Je pensais pourtant que ça sentait les animaux au pied de cet arbre ! ». De plus, LRG a aussi tenu compte des différents débats mis en place à la suite des temps de lecture des planches de BD des élèves volontaires et aussi tenu compte des idées pertinentes issues de ces derniers: : « ça sent la viande fraîche par ici... » (2ème jet) au moment où le chien de son histoire (Hermès) renifle au pied de l'arbre, alors que lors de son 1er jet, dans la même bulle, nous trouvions : « Zut, j'ai perdu la trace... ».

Ainsi, LRG s'est parfaitement inscrit dans ce processus d'écriture en utilisant efficacement les écrits intermédiaires pour produire une planche de BD aboutie. Cette revalorisation du statut de l'erreur et la prise en compte des conseils progressifs que je donnais, ont permis à cet élève d'améliorer sa production écrite. Nous pouvons supposer que cette forme de travail a permis d'instaurer un climat de classe bienveillant, motivant et sécurisant, favorisant ainsi l'engagement dans la tâche et l'investissement lors des temps de réécriture. De plus, je peux ainsi affirmer que le texte source est compris, car LRG a fait évoluer ses idées tout en restant cohérent avec le texte support.

2.3.b L'élève qui ne perçoit pas immédiatement l'utilité des écrits intermédiaires.(EC)

Pour cette sous-partie, nous allons analyser le travail de l'élève EC (annexe 9). Pour l'écriture du 1er jet de sa planche de BD, cet élève a utilisé les outils proposés pour la génération du conflit : « Tu m'as poussé ! ». Il a aussi mobilisé la boîte des onomatopées en utilisant : « snif ! ». Enfin, lors du temps de réconciliation, nous retrouvons aussi des idées issues de la boîte à outils correspondante : « J'accepte tes excuses », « Pardon ».

Il est maintenant intéressant de constater que lors de l'écriture de son 2ème jet, EC n'a pas tenu compte du conseil présent sur sa première version et n'a pas encore perçu le sens des écrits intermédiaires. Plus précisément, EC a écrit lors du 2ème jet, une autre histoire. Tout aussi cohérente et intéressante que sa première version, mais les deux versions n'avaient aucun lien . Un problème de malentendu didactique s'est posé, car cet élève n'a pas cherché à améliorer sa production, mais a écrit une nouvelle production sans le moindre lien avec son premier écrit. Ainsi, lors du temps de génération de conflit, on observe dans le 1er jet : « Hé ! Tu m'as poussé », puis dans le 2ème jet : « Hé ! Tu fais trop de bruit ! ». Ou encore lors du temps de réconciliation, on retrouve dans le 1er jet : « D'accord, j'accepte tes excuses », puis dans le 2ème jet : « Oui moi aussi je pensais ça ».

Il convient de souligner qu'après un temps d'échange explicite et spécifique avec cet élève, le sens apporté à la réécriture d'une version de production écrite semble doucement s'installer. L'élève a pu faire évoluer son texte afin de respecter la consigne et se placer dans une posture réflexive. Ainsi, des évolutions et des améliorations sont à relever entre sa 2ème version et sa version finale.

Je peux supposer que cette absence de compréhension du processus d'écriture a possiblement été vécue comme une situation stressante lors des deux temps d'écriture par l'élève. Cependant, la vigilance et l'accentuation de l'explicitation instaurées ont permis à EC de faire évoluer son point de vue concernant le rôle des écrits intermédiaires. Il faut alors laisser du temps à cet élève afin qu'il s'engage pleinement dans un futur projet du même type.

Au delà de ces éléments, cet élève a pleinement compris le texte source, car ses deux versions de l'histoire différentes l'une de l'autre, sont toutes les deux en cohérence avec le fil rouge de ce projet (compréhension du principe de tolérance pour apprendre à vivre ensemble).

Conclusion

En conclusion, l'accession par les élèves à une bonne compréhension d'une œuvre littéraire est possible de part l'utilisation et la construction d'outils pertinents. Que ce soit par la lecture dramatisée, le réseau, la construction et l'utilisation d'affichages, ou la construction des séquences et la mise en lien entre tous les domaines du français autour d'un ouvrage, il s'agit de mener la classe vers une compréhension fine et entière de l'œuvre. En parallèle, des outils d'écriture comme des boîtes à outils et l'instauration d'écrits intermédiaires, permettent de tendre vers une rédaction d'écrits progressivement plus cohérents et orthographiquement corrects.

Monsieur Blaireau et madame Renarde est un ouvrage complexe de part sa nature, mais aussi de part la place importante des implicites et des illustrations, d'autant plus avec des CE2 n'ayant pu réaliser une année de CE1 complète. Cependant, au-delà de ces éléments, cette classe a réussi à accéder à une compréhension fine de l'histoire, tout en l'appréciant. Même si le rôle des écrits intermédiaires dans le travail d'écriture n'a pas été perçu par tous les élèves, il convient de souligner qu'il faut laisser du temps à cette nouvelle construction d'un processus d'écriture qui s'inscrit dans la durée. Un rapport affectif s'est créé avec cet ouvrage, cela peut s'expliquer par le fait que j'avais pris le soin d'aller poser des pièges photographiques dans la nature sur un terrier spécifique afin de pouvoir filmer et observer une cohabitation entre les deux espèces de l'ouvrage. Cette mise en lien entre la réalité de la nature et l'ouvrage, a permis d'instaurer un réel engouement envers cette œuvre littéraire. Le travail ainsi mené, aura permis de développer des compétences chez les élèves leurs permettant de tendre à devenir des sujets lecteurs.

Bibliographie :

- **DIAS CHIARUTINI *ANNA.*,**(2007). Du débat interprétatif. *Littérature.* Recherches n° 46

- **BAUTIER, *É.*, CRINON, *J.*, DELARUE-BRETON, *C.* et MARIN, *B.*** (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? Repères, 45, 63-79. [Enligne] http://reperes.revues.org/136

- **BISHOP, *M-F.*** (2018). La compréhension, le parent pauvre de l'enseignement de la lecture. Conférence, Centre Alain Savary, ENS Lyon, [Enligne] *http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques*-et-educatives/lire-ecrire-parler-pour-apprendre-dans-toutes-les-disciplines/dossier-lire-ecrire/comprehension-partager-les-references (Consulté le 9 novembre 2019)

- **BOIRON, *V.*** (2010). Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes, Repères 42. [Enligne] http://journals.openedition.org/reperes/254 ; DOI : 10.4000/reperes.254

- **BOIRON *V.* & REBIERE *M.***, (2009). Quels albums pour la petite section?, Propositions de critères de choix . E. Canut Et A. Leclaire-halte (coord.), L'élève et la lecture d'albums. *Quelle compréhension du texte et des images ?*, *Diptyque* 17, PU Namur

- BUCHETON, *D.* (2016), Le modèle du multi-agenda. Plateforme Néopass@ction, IFE [En ligne] http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/le-multi-agenda

- BUCHETON, *D.* (2016), Les postures d'enseignants . Plateforme Néopass@ction, IFE [En ligne] http://neo.enslyon.fr/neo/formation/analyse/les-postures-enseignantes

- BUTLEN, SLAMA, BISHOP, CLAQUIN. (2008). *De quelques points de résistances dans la mise en place d'un enseignement de la littérature à l'école primaire*, revue Repères, n° 37, 197-226. [En ligne]

- CARIOU, *D.* KERVRAN, *M.* et RILHAC *R, P.* (2015) Malentendus et dysfonctionnements du jeu didactique à l'école primaire : la notion de « jeu alternatif, *Revue française de pédagogie* [En ligne], 190 | URL : http://journals.openedition.org/rfp/4704 ; DOI : https://doi.org/10.4000/rfp.4704

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

- CEBE, *S.*, GOIGOUX, *R.* (2012). Présentation de *Lector & Lectrix,* Retz. [En ligne] *http://www2.ac-toulouse.fr/ien32-auch1/Condom/Maitriselangue/Les-principes-de-Lector-Lectrix.pdf*

- CENTRE ALAIN SAVARY (2017). Enseigner plus explicitement : l'essentiel en quatre pages , IFE.[En ligne] http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives

- CHABANNE *J.-C.* (2011) Les écrits « intermédiaires » au-delà du brouillon, *Recherches, 55, Brouillons,* [En ligne]http://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2014/06/007-020-Chabanne.pdf

- **CRINON, *J.*, LEGROS, *D.*, MARIN, *B.*** (2002-2003). Écrire et réécrire au cycle 3 : les effets de l'utilisation des mots-clés sur la réécriture, avec et sans assistance informatique. Repères, 26/27, 187-202.

- **DEHAENE, *S.*** (2019). *La science au service de l'école*. Lieu d'édition : Odile Jacob.

- **DELCAMBRE, *I***. (2007). Du sujet scripteur au sujet didactique. *Le français aujourd'hui*, 157(2), 33-41. [En ligne] doi:10.3917/lfa.157.0033

- DOQUET, *C.* (2011) « clarifier, embrouiller, inventer, brouillonner » Quelques réflexions sur le brouillon et ses usages, *Recherche*s, 55[En ligne] http://www.recherches.lautre.net/wp-content/uploads/2014/06/089-100-Doquet.pdf
- **DUFAYS, *J.L***. (2002). Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept. In : *Tréma*, n°19, 5-16. [Enligne] https://journals.openedition.org/trema/1579

- **DUFAYS, *J.L***. (2016), Comment et pourquoi développer la compétence de lecture littéraire ?, Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire, [Enligne] http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/07-Dufays.pdf (Consulté le 21 décembre 2019).

- **DUFAYS, *J.-L.*, KERVYN, *B.*** (2010). Le stereotype, un objet modélisé pour quels usages didactiques ? Cadre théorique et analyse d'une expérience d'enseignement de l'écriture littéraire à l'école primaire. *Éducation et didactique*, 4, 51-77.

- **DUKE, PEARSON, STRACHAN. *C.*** (2011). Essential Elements of Fostering and Teaching Reading Comprehension, chapitre 3.

- **FAYOL, *M***. (1983) Note de synthèse. In: *Revue française de pédagogie*, volume 62, 1983. pp. 65-82, [Enligne] https://doi.org/10.3406/rfp.1983.2293

- **HALTE, *J-F.*** (1981) Pour changer l'écrire. In: *Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n°29. La rédaction ?* Repères, 23-46; doi, [Enligne] https://doi.org/10.3406/prati.1981.1189

- **HOFSTETTER, *R.*, SCHNEUWLY, *B.*** (2014). Disciplinarisation et disciplination consubstantiellement liées. Deux exemples prototypiques sous la loupe : les sciences de l'éducation et les didactiques des disciplines. InEngler B. (dir.), Disziplin – discipline. Fribourg : Academic Press, 27–46.

- **LE MANCHEC, *C.*,ROUXEL, *A.*, LANGLADE, *G.*** (2005). Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature. In : *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°32, 201-203. [Enligne] www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2005_num_32_1_2695_t13_0201_0000ı

- PLANE *S.* (2006). *Singularités et constantes de la production d'écrit – l'écriture comme traitement de contraintes.* Presses Universitaires de Namur. J. Laffont-Terranova & D.Colin
- **PERRIN, *D.*** (2009). Pour une approche épistémologique de l'écriture littéraire à l'école. Problèmes et enjeux du paradigme de l'intention créatrice. Repères, 40

- **SORIN, *N.*** (2005). Vers une didactique de l'écriture littéraire du récit de fiction au primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8 (1), 65–78. [En ligne] https://doi.org/10.7202/1018158a

- **TAUVERON, *C.*** (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°19, 9-38. [Enligne] https://doi.org/10.3406/reper.1999.2289

- **TAUVERON, *C.*** (2002) *Lire la littérature à l'école - Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Lieu d'édition : Hatier.

- TAUVERON *C.* (2007). Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur. *Le français aujourd'hui*, 157, 75-82, Armand Colin, [En ligne] <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-2-page-75.ht>

Sitographie :

- Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire < http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/07-Dufays.pdf > (Consulté le 21 décembre 2019).

- Académie Orléans Tours, *Recherche Je lis je comprends* < *https://www.ac-orleans-tours.fr/pedagogie/ecole_1er_degre/ressources_chateauroux/je_lis_je_comprends/* > (Consulté le 9 novembre 2019).

- Ministère de l'Éducation Nationale : programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège < https://www.education.gouv.fr/cid95812/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college.html > (Consulté le 26 octobre 2019).

- Ministère de l'Éducation Nationale : Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire < https://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm > (Consulté le 26 octobre 2019).

- 1 jours, 1 question : c'est quoi vivre ensemble ? <https://www.youtube.com/watch?v=pLDZ7dD2sLc> (Consulté le 24 novembre 2020)

- Université de Genève, phase 4: (re)construire ensemble le tableau du système récit-personnage < https://www.unige.ch/maisondespetits/francais/enseignement apprentissage-de-la-lecture-dalbums/ > (Consulté le 21 décembre 2020)

- Cnesco. (2018). Écrire et rédiger: un bilan scientifique et 10 recommandations phares <http://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger-un-bilan-et-10-recommandations-phares/> (Consulté le 21 décembre 2020)

Résumé

Ce mémoire portera sur la lecture d'œuvres littéraires de cycle 1 et cycle 2. Des travaux d'écriture y seront proposés. Une analyse d'une séquence sur *Monsieur Blaireau et madame Renarde*, mise en œuvre dans une classe de CE2 en période 3 constituera le cœur de ce dossier.
Mots clés : vivre ensemble, différence, blaireau, renard.

Annexe 1 : les séquences dans les différents domaines du français.

<table>
<tr><td>LECTURE
-
COMPRÉHENSION</td><td>Objectifs :
<u>- Lire et comprendre des textes adaptés à la maturité et à la culture scolaire des élèves.</u>
a) Compréhension du texte
➢ Mise en œuvre (guidée puis autonome) d’une démarche pour découvrir et comprendre un texte (parcourir le texte de manière rigoureuse et ordonnée ; identifier les informations clés et relier ces informations ; identifier les liens logiques et chronologiques ; mettre en relation avec ses propres connaissances ; affronter des mots inconnus ; formuler des hypothèses…).
➢ Mobilisation de connaissances lexicales et de connaissances portant sur l’univers évoqué par les textes .
b) Contrôler sa compréhension
➢ Justifications possibles de son interprétation ou de ses réponses ; appui sur le texte et sur les autres connaissances mobilisées.
➢ Maintien d’une attitude active et réflexive : vigilance relative à l’objectif (compréhension, buts de la lecture) ; demande d’aide ; mise en œuvre de stratégies pour résoudre ses difficultés…

<u>- Lire à voix haute avec fluidité, après préparation, un texte d’une demi-page ; participer à une lecture dialoguée après préparation.</u>
➢ Mobilisation de la compétence de décodage et de la compréhension du texte.
➢ Identification et prise en compte des marques de ponctuation.
➢ Recherche d’effets à produire sur l’auditoire en lien avec la compréhension (expressivité).</td></tr>
<tr><td></td><td>La nature même de l’ouvrage pose des problèmes de compréhension → absence de texte narratif pour nous préciser le lieu, absence de texte narratif sur les ressentis des personnages : RAPPEL SUR LA BD.

Fil rouge = les élèves comprennent le principe de tolérance, malgré nos différences on peut vivre ensemble, pour le bien de tous. Vivre ensemble est possible au-delà des différences, en faisant des efforts.

Mise en œuvre : 4 séances
- TEMPS 1 : Lecture globale = Travail sur les personnages (carte d’identité et évolution).
• Identification des 2 familles (arborescence).
• Faire tableaux des personnages principaux (ils sont presque dans toutes les cases) → colonnes 1,2,3 + trace écrite.
Débat délibératif : est ce que ça se passe bien entre la petite renarde (Roussette) et les petits blaireaux (Carcajou et Glouton) ?
Réponses possibles : Oui/Non ? Au début non et à la fin oui ? Nouvelle question : Pourquoi ? On tentera de vérifier cela ...

- TEMPS 2 : Lecture centrée sur la relation Roussette/Carcajou/Glouton (évolution du conflit et de la notion de partage)
Page 12 + pages 18-19 + pages 22-23 → lecture individuelle puis lecture à voix haute par les élèves.
• Commenter les images et les textes où les enfants se disputent.
• Faire verbaliser les pensées des personnages lors des disputes.</td></tr>
<tr><td></td><td>• Faire tableaux de l’évolution du conflit et de la notion de partage → colonnes 1,2,3 + trace écrite.
• Compléter les fiches des personnages (relever les adjectifs p.22-23 et trouver d’autres par déduction) → colonne 4.

- TEMPS 3 : Evolution du temps et des lieux
Relecture en ciblant sur le temps et les lieux → début histoire p.4 à p.10 (le soir et la nuit, terrier), temps de jeux et rencontre avec un chien p.12 à p .15 (le matin, la forêt), les travaux de monsieur Blaireau p.18 (le midi, terrier), organisation de la fête p.23 à p.25 (l’après-midi, forêt), la fête p.26 à p.29 (le soir et la nuit, terrier et forêt), fin de l’histoire p.30 à p.32 (le matin, terrier et forêt).
• Lecture d’images → lecture individuelle puis lecture à voix haute par les élèves.
• Faire émerger l’idée que le conflit dure quelques jours.
• Travail sur la frise chronologique (qui servira de trace écrite).

- TEMPS 4 : Mise en lien durée, lieux, conflit, partage personnage.
• a) Débat oral : Nous avons vu que le conflit dure quelques jours, qu’est ce qui le résout ? La fête ? (verbaliser qu’elle est faite pour séparer les parents et que c’est le contraire qui se passe, pourquoi ? Qu’est ce que ça entraîne entre les personnages?)
• b) - Compléter la dernière colonne (5 - l’acceptation) du tableau sur les personnages.
- Compléter la dernière colonne (4 - l’acceptation) du tableau sur le conflit et le partage.
• c) Écriture d’une trace écrite. Une phrase par tableau mettant en avant le processus d’évolution présent dans chacun.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td>ORAL</td><td>Objectifs :
- Écouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte
• Maintien d’une attention orientée en fonction du but.
• Repérage et mémorisation des informations importantes.
- Dire pour être entendu et compris
• Prise en compte des récepteurs ou interlocuteurs.
• Mobilisation de techniques qui font qu’on est écouté (articulation, débit, volume de la voix, intonation, posture, regard, gestualité…).
• Lecture (en situation de mise en voix de textes).
- Participer à des échanges dans des situations diversifiées
• Respect des règles régulant les échanges (débat).
- Adopter une distance critique par rapport au langage produit
• Prise en compte de règles explicites établies collectivement.
• Autocorrection après écoute.</td></tr>
<tr><td></td><td>Mise en œuvre : 3 séances
Les 4 temps de lecture/compréhension incluent des temps de travail de l’oral, notamment sous la forme d’échanges et de débats.

<u>1) Débat en lien avec le fil rouge : (1 séance)</u>
Fil rouge = les élèves comprennent le principe de tolérance, malgré nos différences on peut vivre ensemble, pour le bien de tous. Vivre ensemble est possible au-delà des différences, en faisant des efforts.</td></tr>
</table>

	L'objectif de ce débat est d'arriver à l'idée de la nécessité de faire des efforts pour vivre ensemble au-delà des différences. Un des points de départ de ce débat peut être le suivant : (lien avec QLM – Le vivant) - Le blaireau et le renard sont des omnivores. Le blaireau se nourrit de végétaux et d'insectes. Le renard de végétaux, d'insectes et de petits mammifères. Ils sont radicalement différents dans leurs apparences mais aussi dans leurs modes de vie (donner des exemples de terrain et faire le lien avec les cartanimaux de gestion de classe). Ces deux espèces vivent dans des terriers, et comme dans la BD, à l'état sauvage il est possible que des blaireaux et des renards partagent le même terrier, malgré leurs différences → faire émerger le terme TOLÉRANCE. ➔ Élargir le message de la BD au-delà de ces 2 espèces : tolérance dans fratrie, tolérance entre d'autres espèces, tolérance entre humains. ➔ https://www.youtube.com/watch?v=pLDZ7dD2sLc → visionner cette vidéo et faire des liens progressifs (faire des pauses et débattre) avec l'ouvrage (lien EMC). **2) Jouer la scène des pages 22 et 23 :** - En amont : • il faut travailler le système de la BD qui est différent des textes travaillés jusqu'ici. Mettre en avant la hiérarchie et la chronologie des vignettes, ainsi que la chronologie des bulles (les numéroter). • Les mots en gras sont mis en avant à l'oral, prononcés plus fort, intonation particulière. • Le respect de la ponctuation est importante lors de la mise en voix ! → don de sens, au service de la compréhension. • Photocopier la planche p.23 pour que les élèves s'entraînent à lire à la maison. - Travail par groupe de 3. Les séances : 1. - Faire un rapide rappel sur les éléments travaillés en amont. - Analyse de cette planche : hiérarchie des vignettes et des bulles (numéroter), surligner la ponctuation et les mots en gras, repérer les personnages, annoter les sentiments à exprimer. - Débat : Lister au tableau les éléments à respecter lors de la mise en voix de cette planche (le cadre de mise en voix). - Création des trios et répartition des personnages au sein des groupes. - Entraînement des trios (rappel de l'importance du respect de la liste au tableau). L'enseignant circule, étaye, oriente, conseil… - Passage d'un groupe volontaire devant l'enseignant et/ou le groupe classe. (donner le texte à travailler à la maison / lecture et mise en voix) 2. Temps d'entraînement de mise en voix pour chaque groupe puis passage des trios devant le groupe classe, ou devant l'enseignant seulement si besoin (obligation de prendre en compte le cadre de mise en voix créé précédemment).

ÉTUDE DE LA LANGUE	Objectifs : **- Maîtriser les relations entre l'oral et l'écrit.**
	- Mémoriser et se remémorer l'orthographe de mots fréquents et de mots irréguliers dont le sens est connu. • Vocabulaire spécialisé lié aux apprentissages • Mots invariables **- Identifier les principaux constituants d'une phrase simple en relation avec sa cohérence sémantique.** • Identification du verbe • Phrases affirmative et négative • Ponctuation de fin de phrases **- Raisonner pour résoudre des problèmes orthographiques, d'accord essentiellement.** • Compréhension que des éléments de la phrases fonctionnent ensemble • Compréhension qu'écrire de consiste pas seulement à coder des sons. • Relation sujet – verbe • Notions de singulier et pluriel / de masculin et féminin • Marques d'accord pour les noms et adjectifs (nombre -s, et genre -e) **- Comprendre comment se forment les verbes et orthographier les formes verbales les plus fréquentes** • Familiarisation avec l'indicatif présent, être et avoir, et les verbes dont l'infinitif se termine par -er. • Compréhension de la construction de la forme conjuguée du verbe (radical, terminaison). • Mémorisation de marques régulières liées à la des personnes (-ons, -ez, -ent). • Infinitif
	Mise en œuvre : (lien programmation P2 et projet écriture) Grammaire : Revoir la ponctuation, types de phrase (exclamative et interrogative), le verbe et le sujet du verbe, la notion de dialogue. Conjugaison : Conjuguer un verbe, le présent des verbes être et avoir, le présent des verbes en -er. Orthographe : Le genre et le nombre d'un nom, le féminin des noms, le pluriel des noms, accord verbe avec le sujet. Lexique : vocabulaire spécialisé étudié dans l'ouvrage (banque de mots) + utilisation du dictionnaire.

ÉCRITURE	Objectifs : **- Copier de manière experte** • Maîtrise des gestes de l'écriture cursive exécutés avec une vitesse et une sûreté croissantes. • Stratégies de copie pour dépasser la copie lettre à lettre : prise d'indices, mémorisation de mots ou groupes de mots. **- Produire des écrites en commençants à s'approprier une démarche** • Identification des caractéristiques propres à différents genres de textes. • Mise en œuvre d'une démarche de production de textes. • Connaissances sur la langue. • Mobilisation des outils à disposition dans la classe liés à l'étude de la langue. **- Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit** • Mobilisation des connaissances portant sur le genre d'écrit à produire et sur la langue. • Vigilance orthographique, exercée d'abord sur des points désignés par le professeur, puis progressivement étendue.
	Mise en œuvre : Objectif : À partir d'une planche de la BD (planche p.14) qui n'a pas de texte, écrire en respectant les normes de la BD les propos que peuvent tenir les personnages lors de cette action.

Une vignette est ajoutée dans laquelle un conflit éclate entre Roussette et Carcajou au moment où Hector (prénom inventé pour un exemple et permettre l'identification du chien, les élèves choisiront le prénom du chien de leur histoire) le chien se rapproche d'eux, ce qui change donc la fin de cette planche… Ils ont failli se mettre en danger face à Hector le chien… Ils l'ont échappé belle ! Les deux enfants doivent se réconcilier !
MISE EN AVANT DU PROCESSUS CONFLIT → RÉCONCILIATION (vivre ensemble).

<u>Au préalable :</u>
- analyse de cette planche dépourvue de texte par la lecture des images → débats et explicitations.
- explication et explicitation par l'enseignant de ce projet d'écriture et du nouveau scénario de cette planche.
- découverte de l'onomatopée.
- construction des différentes boîtes à outils qui vont nous servir pour construire cette planche (en plus des affichages d'étude de la langue) :
    - La boîte des onomatopées (lexique pour le conflit, pour Hector).
    - La boîte des conflits possibles (idées).
    - La boîte de la réconciliation (lexique).
    - La boîte des prénoms du chien (recueil d'exemples).

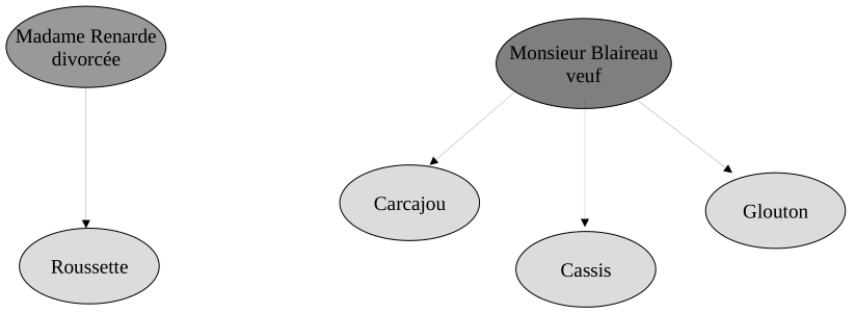
<u>Les séances :</u>
1. Découverte du projet et construction des outils : mise en place des critères d'écriture.
2. Prod écrite 1er jet (le dispositif spatial de la classe permet les échanges, les débats pour prendre des décisions et demander l'avis de ses pairs, mais les productions écrites sont individuelles).
3. Lecture par les élèves de leur planche à toute la classe pour vérifier si les critères sont respectés : dialogue (langue) autour d'un conflit et d'une résolution. Après ce temps de lecture, laisser aux élèves l'occasion d'annoter leur 1er jet en prenant en note les points à modifier et/ou ajouter dans l'optique de l'écriture du deuxième jet.
4. Toilettage orthographique : cibler les éléments vus en étude de la langue, l'enseignant corriger les autres erreurs + écriture par l'enseignant d'un conseil personnalisé pour chaque copie (différenciation).
5. Production écrite d'un deuxième jet
6. Toilettage orthographique 2 (cibler les éléments vus en étude de la langue, l'enseignant corrige les autres erreurs).
7. Seconde lecture par les élèves de leur planche à toute la classe pour vérifier sur les critères sont respectés : dialogue (langue) autour d'un conflit d'une résolution. Annotation au stylo vert des dernières modification avant le jet final (3ème jet).
8. Écriture du 3ème jet, au stylo bleu, version finale de la BD (rigueur, propreté). Recopier le 2ème jet en modifiant les erreurs et les annotations.

Annexe 2 : les fiches outils des séquences.

Lecture / compréhension

TEMPS 1 : Lecture globale = Travail sur les personnages (carte d'identité et évolution).

- Identification des 2 familles (arborescence) : (oral collectif pour écrit individuel)



« ce que je retiens » : TRACE ÉCRITE (dictée à l'adulte puis copie) → cela permet une synthèse sous forme de carte mentale ET d'un texte.

- Le tableau des personnages principaux : (oral collectif puis écrit individuel)

Le personnage (+ sa photo)	Ce qu'il veut	Ce qu'il fait (action)	Ce qu'il ressent	Les adjectifs pour le/la qualifier	(fête) *(l'acceptation)*
Roussette					
Carcajou					
Glouton					

« ce que je retiens » : TRACE ÉCRITE SUR ROUSSETTE (oral collectif puis écrit individuel) → cela permet une synthèse sous forme de tableau ET d'un texte.

TEMPS 2 : Lecture centrée sur la relation Roussette/Carcajou/Glouton (évolution du conflit et de la notion de partage) *page 12 + pages 18-19 + pages 22-23*

- Le tableau de l'évolution du conflit et de la notion de partage : (oral collectif puis écrit individuel)

Le personnage (+ sa photo)	Est-il en conflit avec quelqu'un ?	Pourquoi ? (notion de partage à aborder)	Ce qu'il pense	(fête) *(l'acceptation)*
Roussette				
Carcajou				
Glouton				

« ce que je retiens » : TRACE ÉCRITE (dictée à l'adulte puis copie) → cela permet une synthèse sous forme de tableau ET d'un texte.

TEMPS 3 : Travail sur la durée (nombre de jours et nuits) : (oral collectif, écrit individuel puis mise en commun)

→ travail en abordant et prenant appui sur une frise chronologique de cette histoire.

Relecture en ciblant sur le temps et les lieux → début histoire p.4 à p.10 (le soir et la nuit, terrier), temps de jeux et rencontre avec un chien p.12 à p.15 (le matin, forêt), les travaux de monsieur Blaireau p.18 (le midi, terrier), organisation de la fête p.23 à p.25 (l'après-midi, forêt), la fête p.26 à p.29 (le soir et la nuit, terrier et forêt), fin de l'histoire p.30 à p.32 (le matin, terrier et forêt).

Oral collectif/dictée à l'adulte + manipulation : recensement des différents lieux et moments de la journée au tableau + construction de la frise au tableau.

Étiquettes à découper et placer Lieux (au-dessus) / temps (en-dessous) (en binôme, montrer avant de coller, puis collage individuel), les étiquettes des moments clés de l'histoire peuvent aussi être placées par les élèves sur la frise (travail collectif au préalable).

Lieux : forêt (x2) / terrier (x2) / terrier et forêt (x2)

Temps : Le soir et la nuit (x2) / le matin (x2) / le midi (x1) / l'après midi (x1)

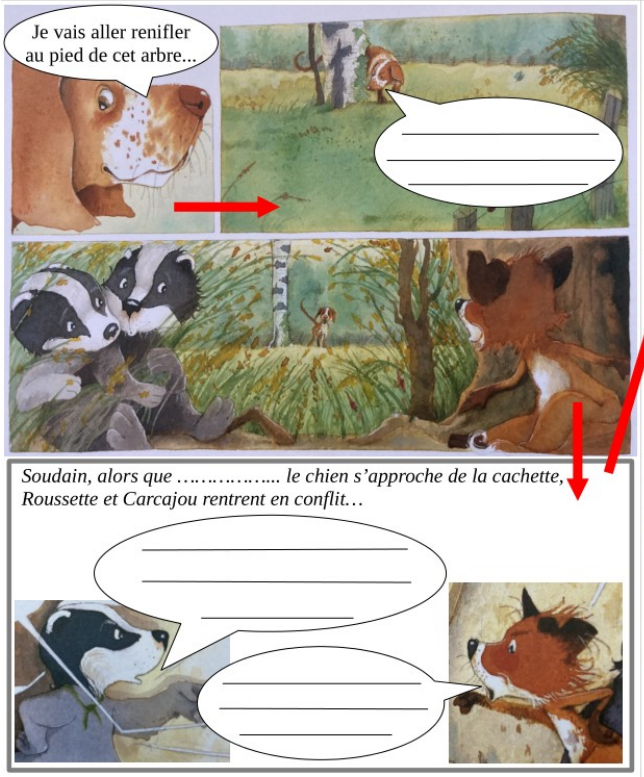
L’oral

Jouer la scène des pages 22 et 23 :

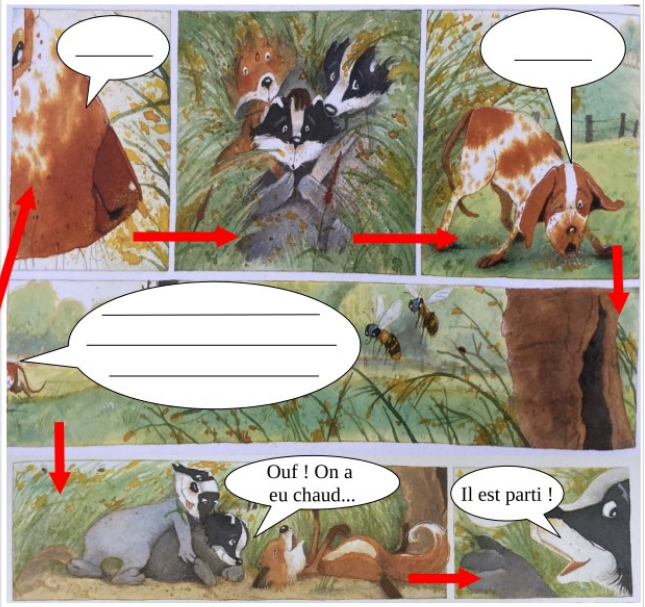
Liste au tableau les éléments à respecter lors de la mise en voix de cette planche.

Je m’arrête et je baisse la voix aux **.**
Je marque avec la voix les **?** et les **!**
Je marque avec ma voix les **mots en gras**
Je change le ton en tenant compte des **sentiments** à exprimer
J’articule et parle assez **fort** pour être entendu

Écriture



1

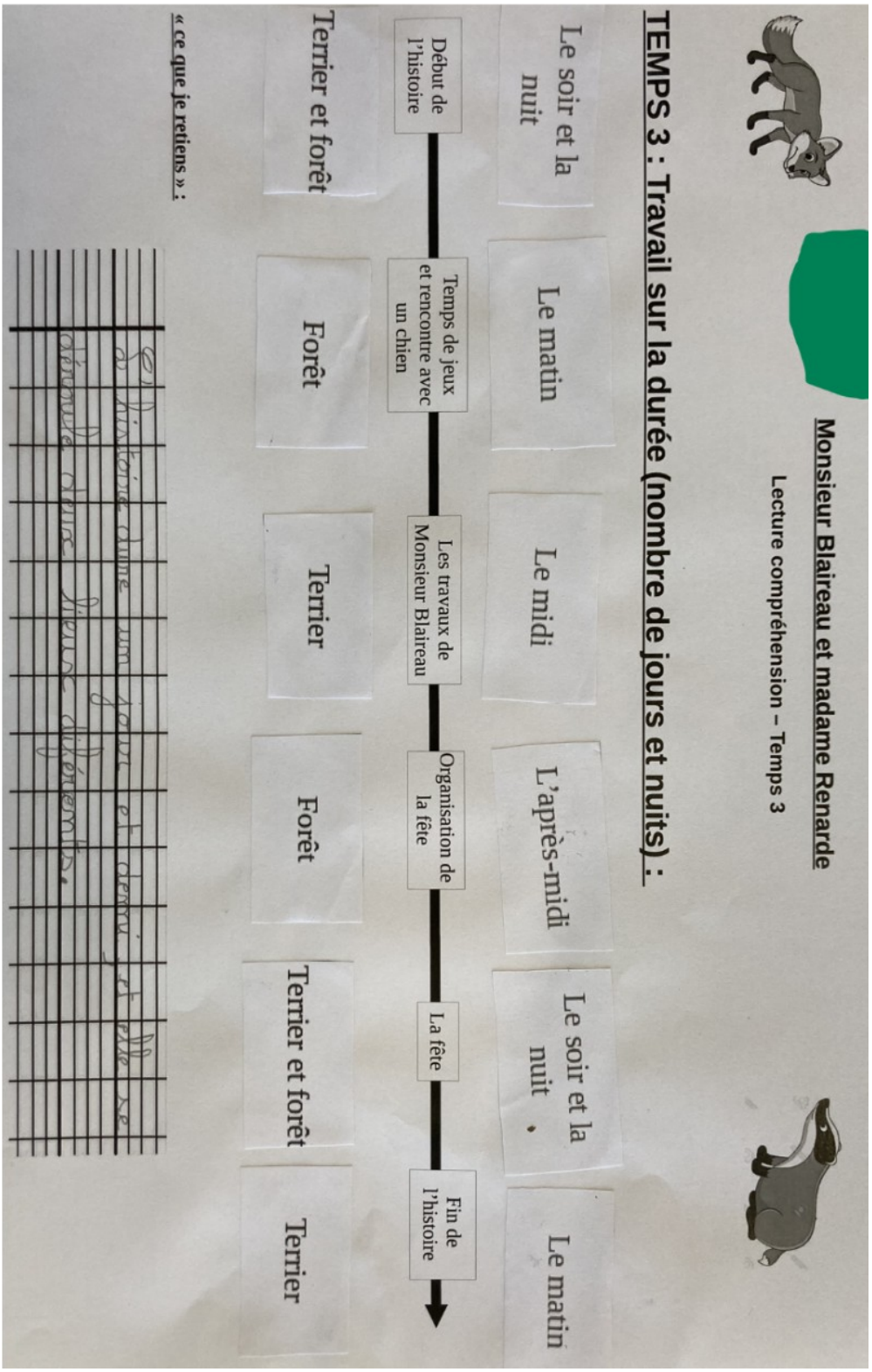


2

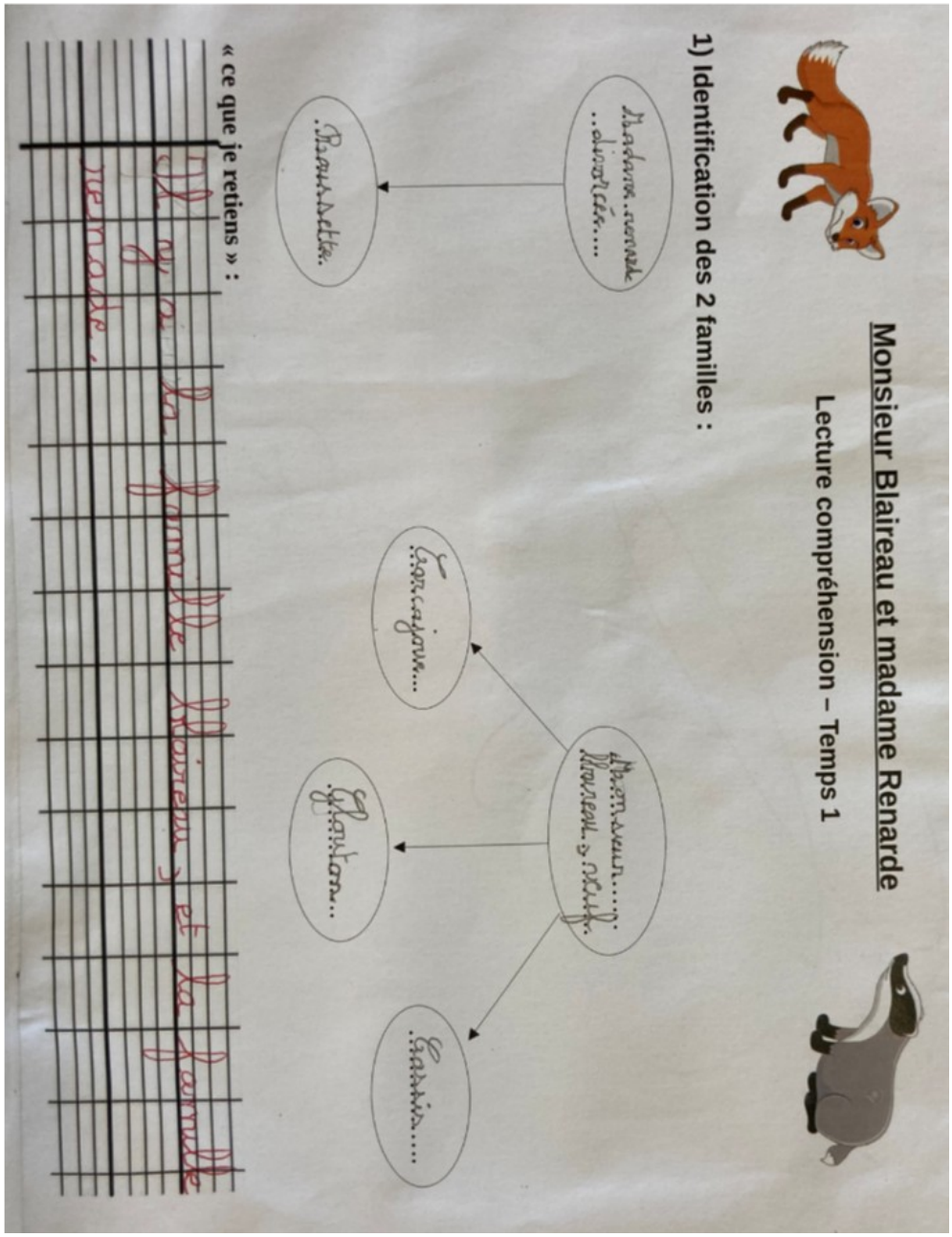
3

4

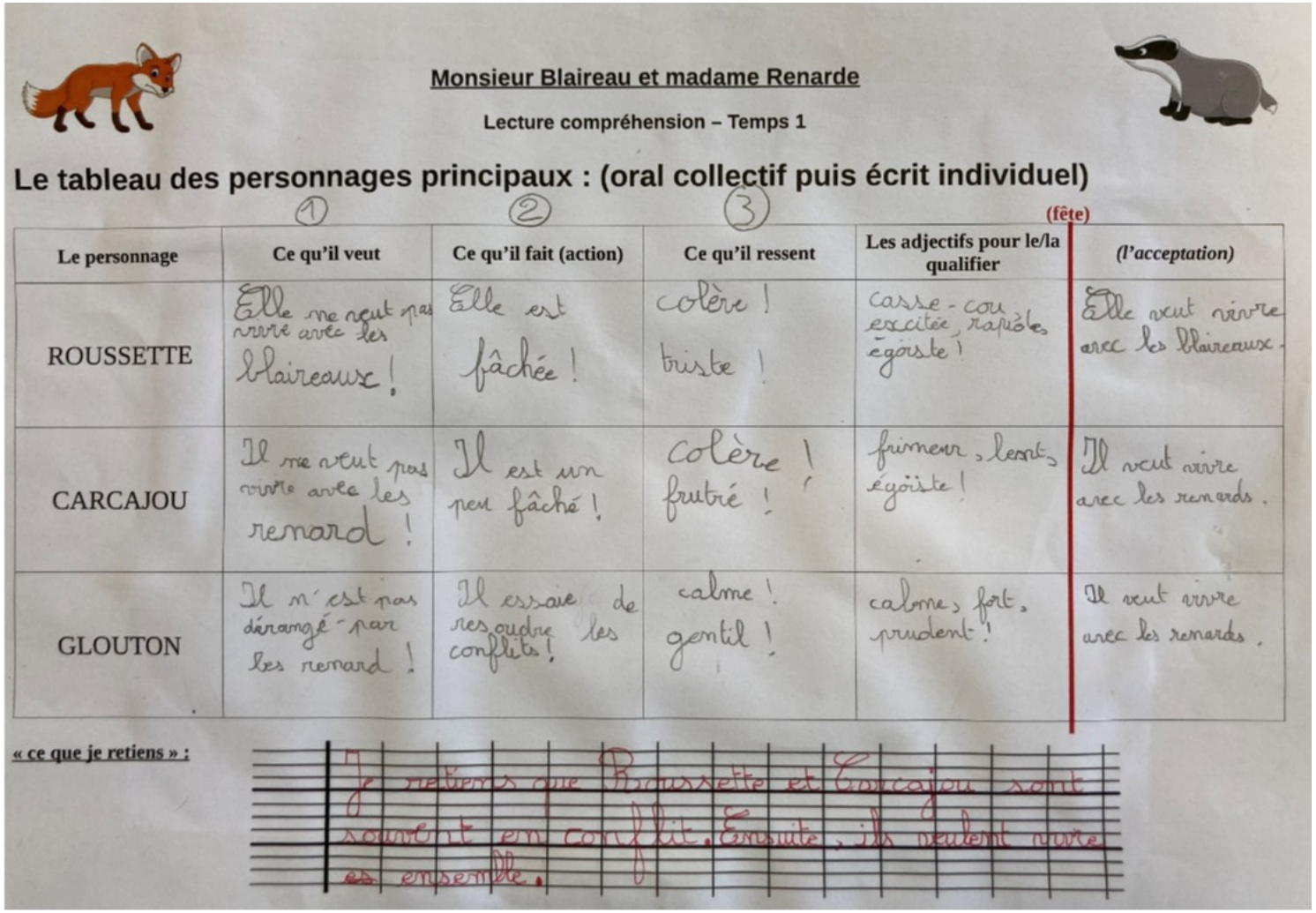
Annexe 3 : temps 3 de la séquence de lecture/compréhension, la chronologie et les lieux.



Annexe 4 : temps 1 de lecture/compréhension, identification des deux familles.



Annexe 5 : temps 1 de lecture/compréhension, tableau des personnages principaux.



Monsieur Blaireau et madame Renarde

Lecture compréhension – Temps 1

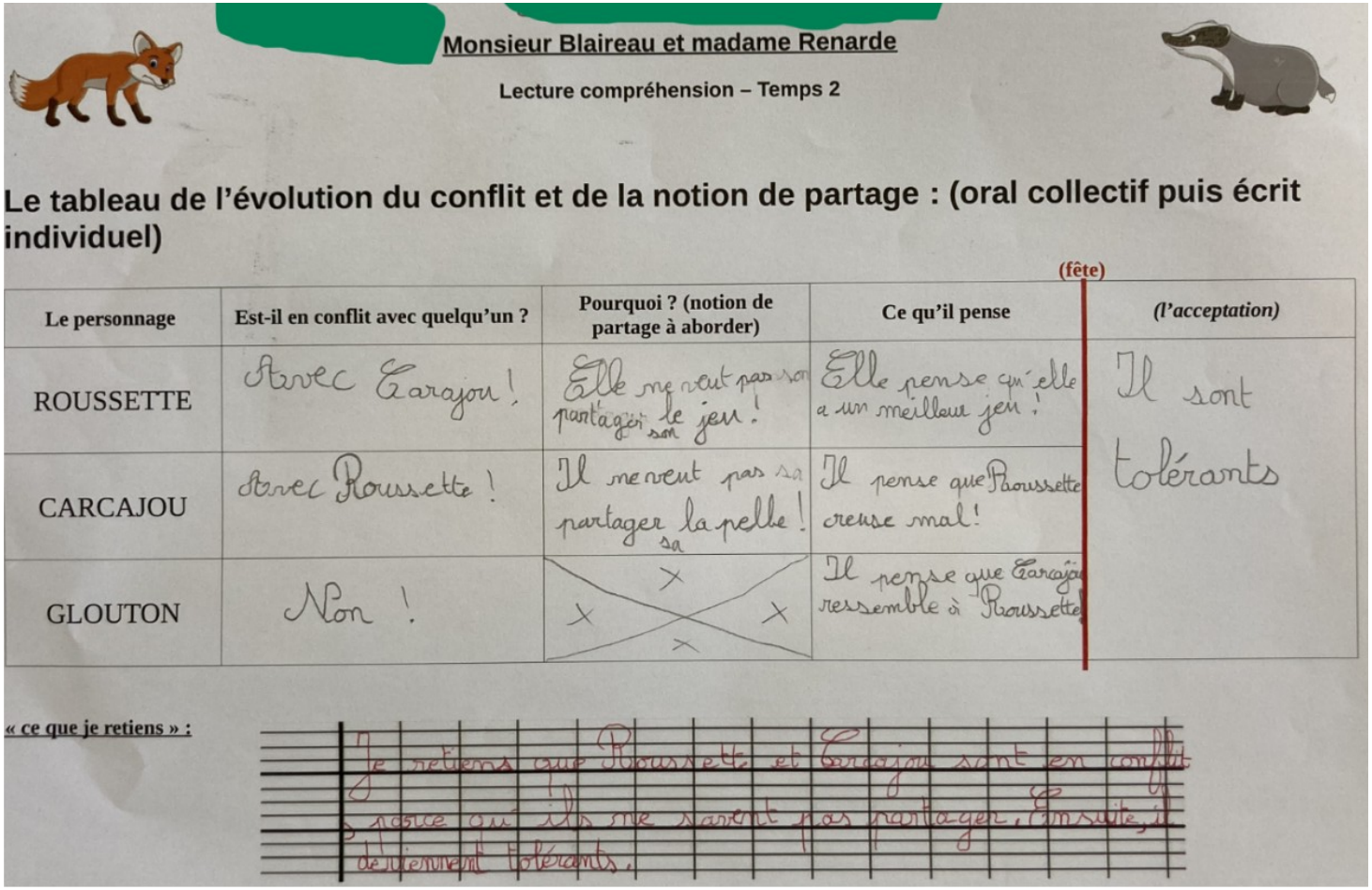
Le tableau des personnages principaux : (oral collectif puis écrit individuel)

Le personnage	① Ce qu'il veut	② Ce qu'il fait (action)	③ Ce qu'il ressent	Les adjectifs pour le/la qualifier	(fête) *(l'acceptation)*
ROUSSETTE	Elle ne veut pas vivre avec les blaireaux !	Elle est fâchée !	colère ! triste !	casse-cou, excitée, rapide, égoïste !	Elle veut vivre avec les blaireaux.
CARCAJOU	Il ne veut pas vivre avec les renard !	Il est un peu fâché !	colère ! frutré !	frimeur, lent, égoïste !	Il veut vivre avec les renards.
GLOUTON	Il n'est pas dérangé par les renard !	Il essaie de resoudre les conflits !	calme ! gentil !	calme, fort, prudent !	Il veut vivre avec les renards.

« ce que je retiens » :

Je retiens que Roussette et Carcajou sont souvent en conflit. Ensuite, ils veulent vivre ~~es~~ ensemble.

Annexe 6 : temps 2 de lecture/compréhension, la notion de conflit et de partage.



Monsieur Blaireau et madame Renarde

Lecture compréhension – Temps 2

Le tableau de l'évolution du conflit et de la notion de partage : (oral collectif puis écrit individuel)

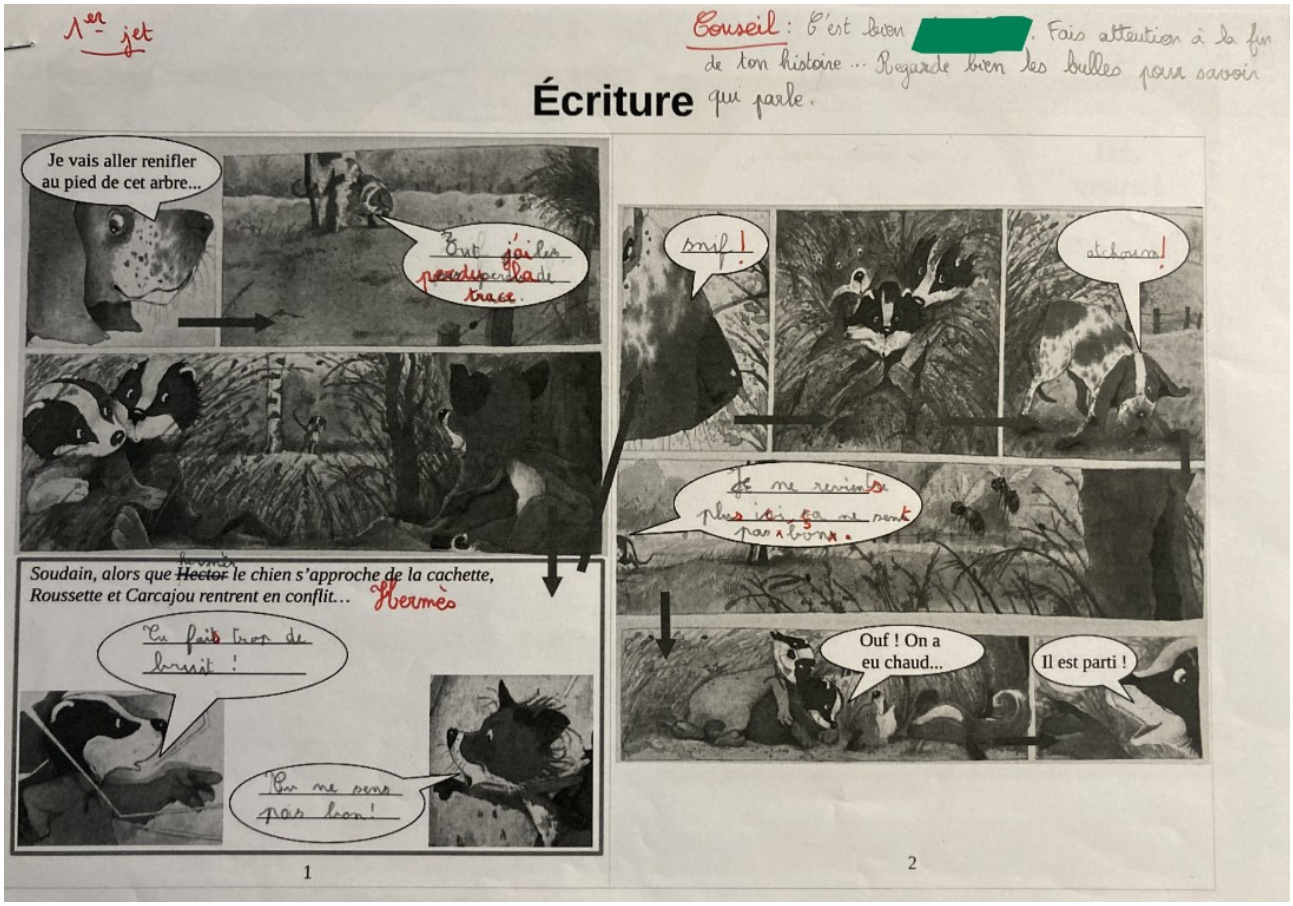
Le personnage	Est-il en conflit avec quelqu'un ?	Pourquoi ? (notion de partage à aborder)	Ce qu'il pense	(fête) *(l'acceptation)*
ROUSSETTE	Avec Carajou !	Elle ne veut pas son partager son le jeu !	Elle pense qu'elle a un meilleur jeu !	Il sont tolérants
CARCAJOU	Avec Roussette !	Il ne veut pas sa partager sa la pelle !	Il pense que Roussette creuse mal !	
GLOUTON	Non !		Il pense que Carcajou ressemble à Roussette !	

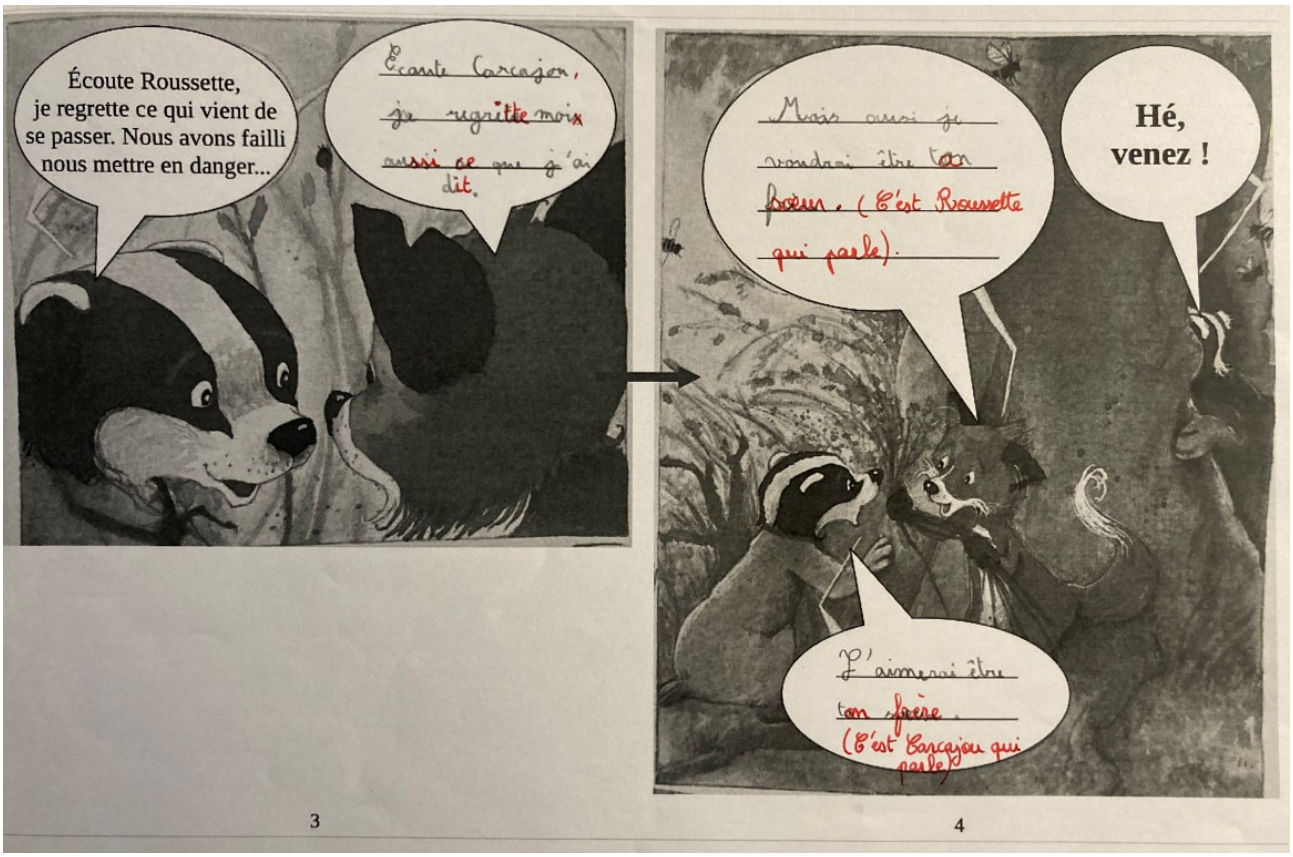
« ce que je retiens » :

Je retiens que Roussette et Carcajou sont en conflit parce qu'ils ne savent pas partager. Ensuite, ils deviennent tolérants.

Annexe 7 : p.22 et 23 de l'ouvrage, support d'un travail de mise en voix.

Annexe 8 : production écrite LRG (1er jet, 2ème jet et version finale).

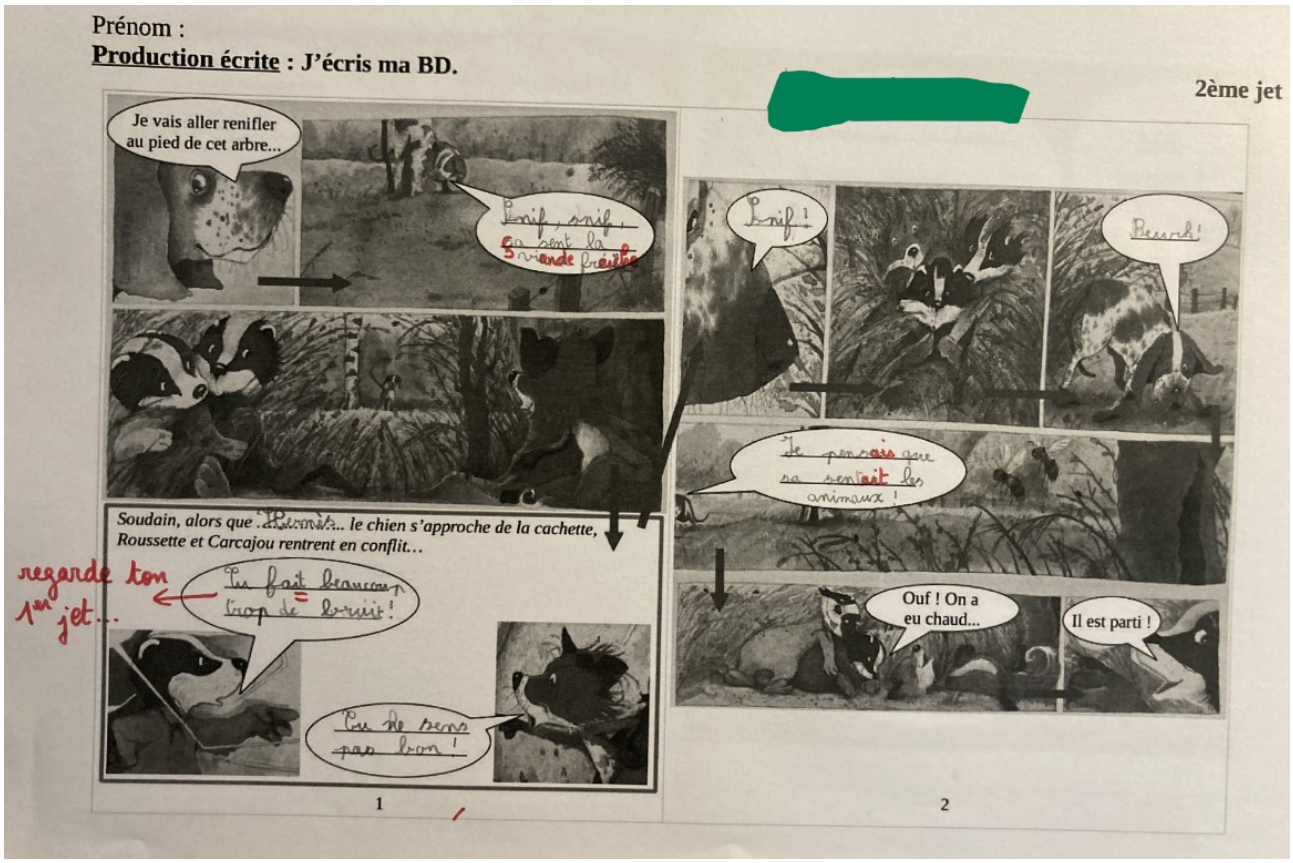


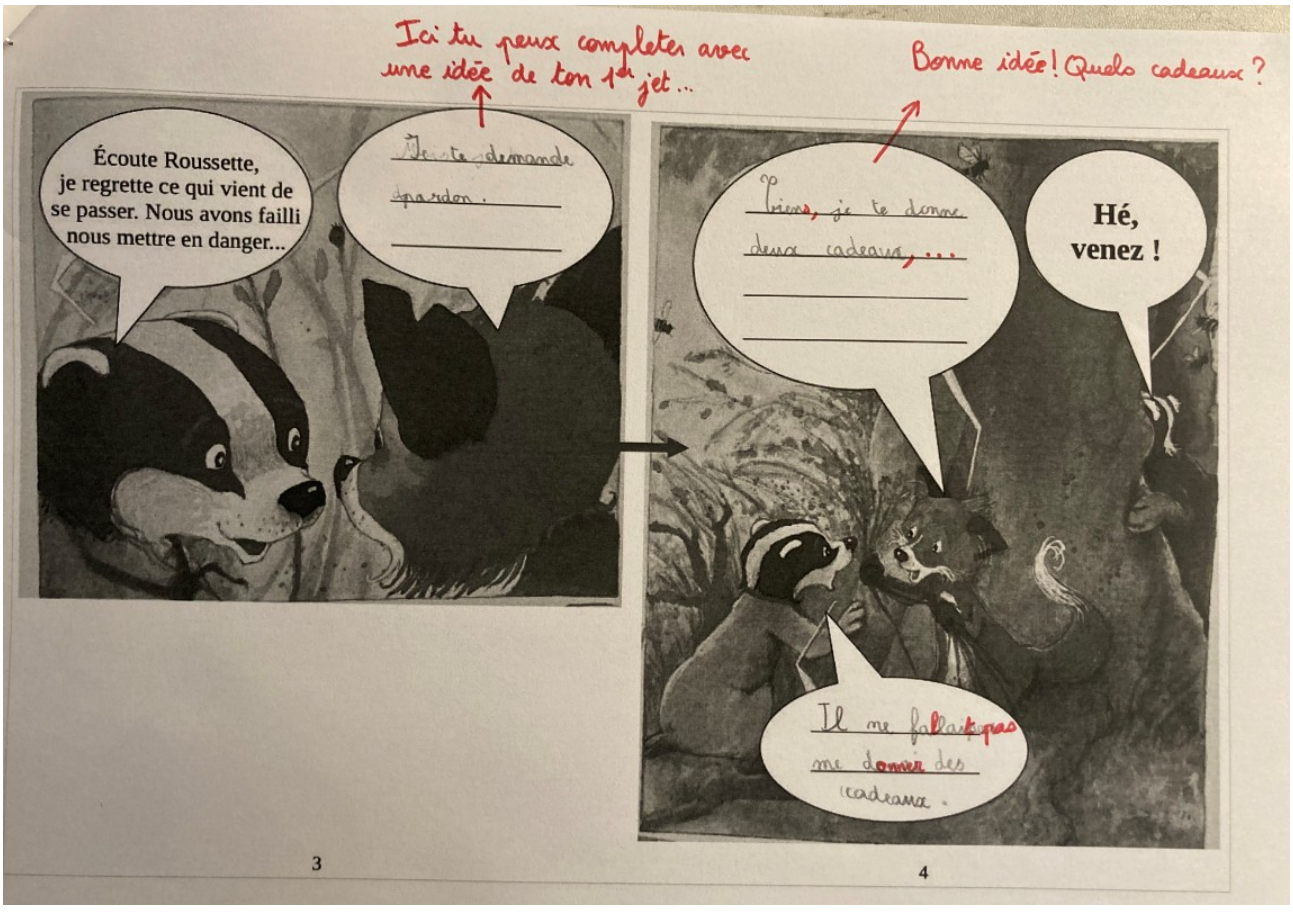


Prénom :

Production écrite : J'écris ma BD.

2ème jet

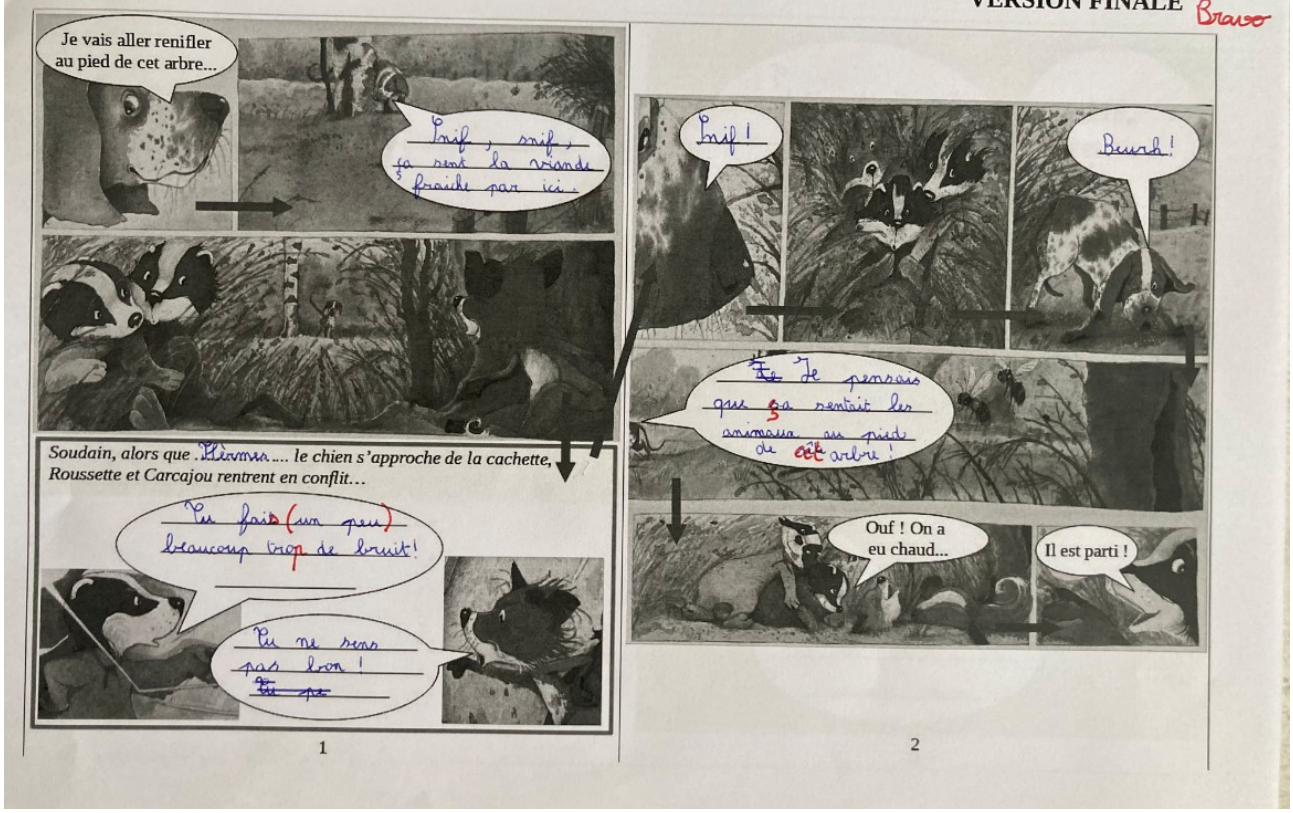


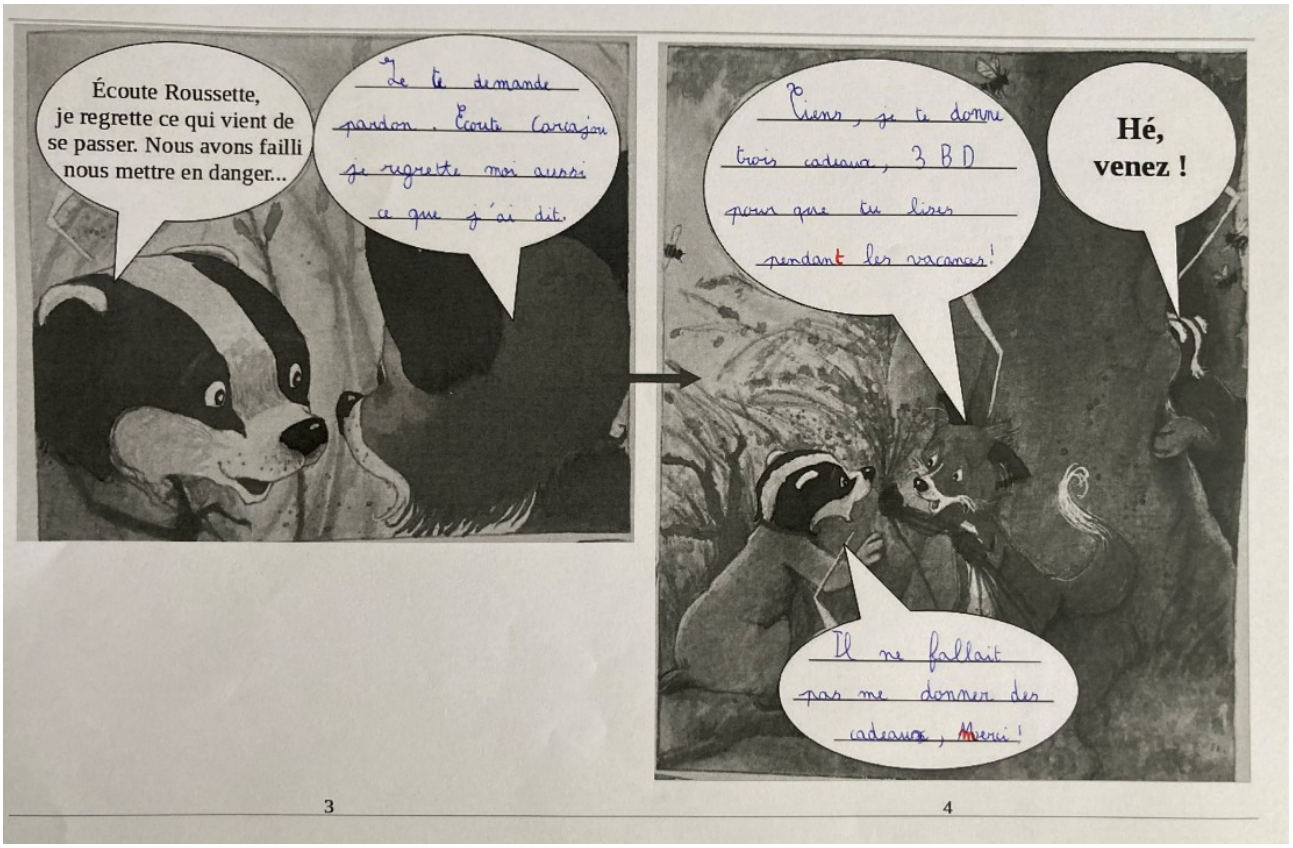


Production écrite : J'écris ma BD.

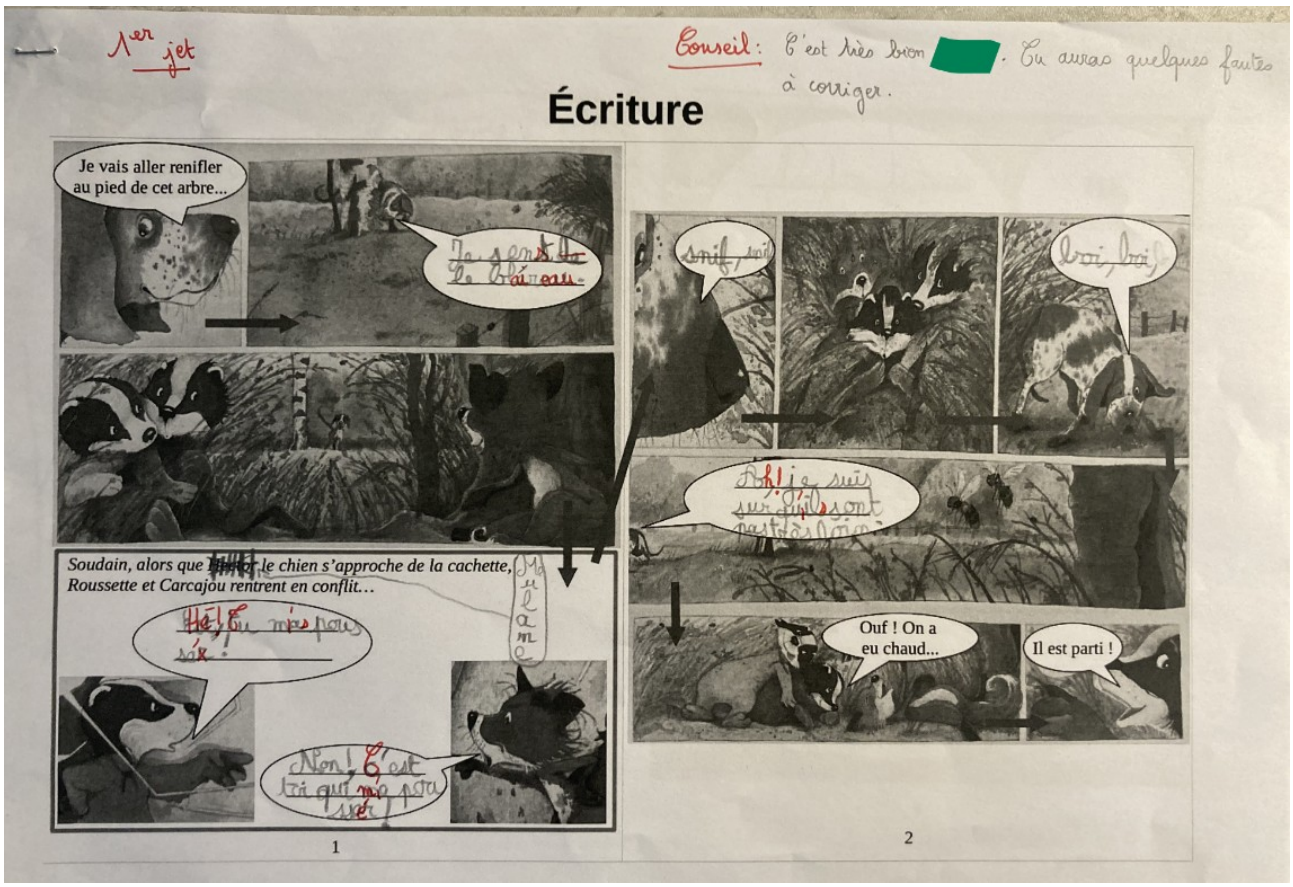
tb !

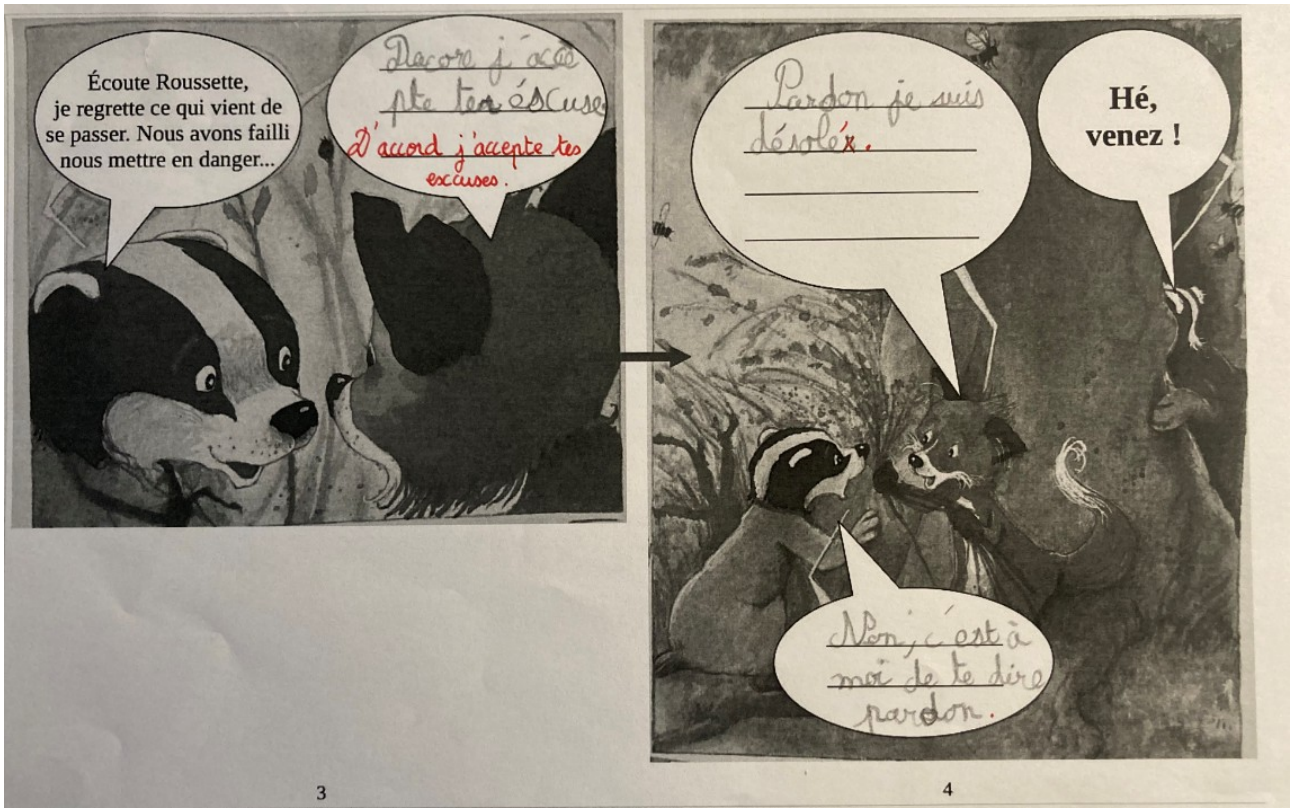
VERSION FINALE Bravo





Annexe 9 : production écrite EC (1er jet et 2ème jet).





Prénom : [redacted]

Production écrite : J'écris ma BD.

Ton histoire n'est pas la même que ton 1er jet. Il ne faut pas recommencer avec une nouvelle histoire, mais il faut refaire sa première histoire en l'améliorant (avec les outils, les conseils...).

2ème jet