



HAL
open science

Comprendre et écrire un texte littéraire : outils et dispositifs à l'école primaire. Étude de l'album La soupe au caillou d'Anaïs Vaugelade en grande section

Émilie San-Agustin

► **To cite this version:**

Émilie San-Agustin. Comprendre et écrire un texte littéraire : outils et dispositifs à l'école primaire. Étude de l'album La soupe au caillou d'Anaïs Vaugelade en grande section. Education. 2021. dumas-03720795

HAL Id: dumas-03720795

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03720795>

Submitted on 12 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.

San-Agustin Emilie

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

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

**Étude de l'album *La Soupe au caillou* d'Anaïs
Vaugelade en grande section**

Directrice de mémoire : Perret Laetitia

Sommaire

Introduction.....	2
1. Comprendre et écrire à partir d'un ouvrage de jeunesse	5
1.1 Choix de l'œuvre pour développer la compréhension en lecture	5
1.2 Activités de compréhension pour lever ces résistances	6
1.3 Activités d'écriture littéraire	9
2. Analyse de la mise en œuvre	12
2.1 Adopter une pédagogie explicite.....	12
2.2 Les malentendus didactiques	13
2.3 Accompagner la compréhension par les gestes professionnels et l'analyse des postures de l'enseignant.....	14
3. Analyse du travail des élèves	17
3.1 Les postures des élèves.....	17
3.2 Analyser le débat interprétatif.....	18
3.3 Analyser les écrits littéraires.....	20
Conclusion :.....	22
Bibliographie de recherche :.....	23
Bibliographie des ouvrages de jeunesse :.....	25
Annexes :.....	25
Résumé :.....	34

Introduction

Notre mémoire s'inscrit dans le champ de la didactique de la littérature de jeunesse. D'après Catherine Tauveron (1999) un texte de littérature de jeunesse est un texte réticent et proliférant.

Un texte littéraire se caractérise par son implicite (la résistance). Apprendre à comprendre c'est apprendre à lever l'implicite dans les textes. Il faut donc repérer ce qui est implicite et mettre en place des activités pour lever cet implicite, de façon explicite.

Un texte réticent pose un problème de compréhension. L'auteur peut volontairement mener le lecteur vers une compréhension erronée, et il peut aussi empêcher sa compréhension immédiate. Un problème de compréhension correspond à une difficulté d'appréhension du sens d'un texte. Pour Catherine Tauveron « comprendre un récit, c'est pouvoir identifier le positionnement et le rôle des personnages, et dégager les grandes lignes de l'intrigue » (ibid. : 17)

La compréhension a été inscrite assez récemment dans les programmes comme élément à étudier par les élèves. C'est en 2002, que la compréhension est apparue comme objet à enseigner avec une progression, des démarches et des activités spécifiques, ainsi que des supports identifiés. Le programme 2018 du cycle 2, continue de lui accorder de l'importance, dans la rubrique « connaissance et compétences associées » :

Savoir contrôler sa compréhension

- Savoir justifier son interprétation ou ses réponses, s'appuyer sur le texte et sur les autres connaissances mobilisées.
- Être capable de formuler ses difficultés, d'esquisser une analyse de leurs motifs, de demander de l'aide.
- Maintenir une attitude active et réflexive, une vigilance relative à l'objectif (compréhension, buts de la lecture)

Et, dans « exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève » du même programme :

- Entraînements à la compréhension, apprentissage explicite des stratégies de compréhension.
- Justification des réponses (interprétation, informations trouvées,..), confrontation des stratégies qui ont conduit à ces réponses.

La compréhension ainsi que l'interprétation sont donc inscrites dans les programmes. Il est précisé que la compréhension est la finalité première de la lecture. L'école a donc pour mission d'apprendre à comprendre et d'interpréter.

Le fait que le texte soit proliférant pose en effet un problème d'interprétation. Il y a deux types d'interprétations selon Catherine Tauveron. Premièrement les textes proliférants « sont des textes ouverts, présentant de nombreux éléments potentiellement polysémiques, des indices pouvant entrer dans plusieurs réseaux et donc diversement interprétables » (1999 : 20) et deuxièmement une interprétation de type 2 appelée INT2 dans son article : « postérieure à la compréhension, mais pouvant la modifier en retour, soit, non point « qu'est-ce que dit le texte ? » mais « au-delà de ce que dit le texte, qu'est-ce qu'il me dit ? » (*ibid.*: 21) Il y a des textes qui ne posent pas de problème particulier de compréhension mais qui, par leur portée symbolique, demandent un grand travail pour accéder à ce deuxième type d'interprétation. « Nous disons également avec Vandendorpe [...] qu'il existe deux types d'interprétations pour lesquels il faudrait sans doute inventer deux mots différents, et qui ne se développent pas nécessairement sur le même type de texte. » (*ibid.*: 17)

Elle distingue donc problème de compréhension et problème d'interprétation.

L'investissement du lecteur est primordial pour la compréhension et l'interprétation d'un texte. La posture du sujet-lecteur qui permet d'accéder à la part psycho-affective de la littérature est donc essentielle. Le texte littéraire nécessite un investissement du sujet lecteur car « incomplet par nature, il attend de son lecteur qu'il œuvre à sa complétude. Parce qu'il déconstruit ou opacifie l'intrigue, il demande un effort intellectif dont les élèves doivent être conscients » (*ibid.* : 24)

Pour résumer, comprendre et interpréter un texte vont de pair car pour comprendre il faut interpréter le texte, mais pour interpréter le texte il faut le comprendre. Ce sont deux processus distincts mais interdépendants. Selon Perrin, D (2009 : §1) :

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

Bien que la compréhension soit présente dans les programmes elle demeure peu enseignée et peu outillée, les outils étant peu connus ou peu nombreux. A cet égard, Bishop (2018) transmet les résultats de sa recherche en ce qui concerne la compréhension en lecture dans le cadre de l'enquête de l'Ife de 2015 « Lire-écrire au CP » en disant que « La compréhension, comme élément à enseigner, a été définie assez récemment dans les textes officiels. Il faut attendre les instructions de 2002, puis plus récemment celles de 2015, pour

qu'elle soit présentée comme un objet à enseigner avec une progression, des démarches et des activités spécifiques, des supports identifiés. »

Selon Cèbe, S., Goigoux, R., Thomazet, S. (2003 : 4) les difficultés éprouvées par les lecteurs peu efficaces peuvent avoir plusieurs origines : elles peuvent être dues à une insuffisance au niveau des compétences linguistiques, que ce soit au niveau du lexique ou de la syntaxe de l'écrit ou au niveau des compétences textuelles, c'est-à-dire « les enchaînements entre les éléments du texte. » Les difficultés peuvent aussi être liées à la carence de l'élève en ce qui concerne « les connaissances du lecteur » quant au contenu du texte ou du discours. Par « connaissance du lecteur » on entend « connaissances encyclopédiques ou socio-culturelles ». Un mauvais contrôle des compétences stratégiques pour la compréhension peut être aussi source d'échec dans la compréhension d'un texte.

C'est pourquoi, il faut identifier les problèmes de compréhension que pose un texte littéraire et les croiser avec des outils à mettre en place pour mieux comprendre le texte. On pourra alors mettre en place des outils d'écriture pour écrire un texte littéraire. En effet, l'écriture littéraire offre un intérêt à la compréhension.

Ecrire un texte à partir d'un autre suppose qu'on a compris ce dernier, et que cela a été verbalisé, discuté, avec des outils pour y aider. On parle d'un auteur en se positionnant soi-même comme auteur, on ne lit pas un texte pour répondre à un questionnaire mais pour écrire. On doit donc le comprendre et l'interpréter de façon personnelle. 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. » Sorin (2005 : 69). Tout comme il existe une posture de sujet-lecteur, il existe une posture de sujet-scripteur qui « 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 ». » Delcambre (2007)

C'est pourquoi dans notre mémoire, nous allons nous demander par quelles activités scolaires peut-on résoudre des problèmes de compréhension posés par un ouvrage de littérature jeunesse afin d'écrire un texte littéraire ? Nous commencerons par une première partie sur la compréhension et la production d'un écrit à partir d'une œuvre littéraire de jeunesse puis, nous mettrons en œuvre une séquence de compréhension et de production écrite que nous analyserons à partir des gestes professionnels et de la pédagogie explicite.

1. Comprendre et écrire à partir d'un ouvrage de jeunesse

1.1 Choix de l'œuvre pour développer la compréhension en lecture

Dans les programmes du cycle 1, il est inscrit que la lecture et les échanges autour de ces lectures sont très importants, « L'enjeu est de les habituer à la réception de langage écrit afin d'en comprendre le contenu » (BO, 2015)

Dans cette partie, nous allons identifier les problèmes de compréhension qui peuvent poser un problème chez un élève et mettre en place des solutions pour les résoudre. Pour cela, j'ai choisi l'album d'Anaïs Vaugelade, *Une soupe au caillou* paru en 2002.

Tout d'abord, cet ouvrage est résistant pour la lecture car il comporte des implicites culturels. En effet la figure du loup est ambiguë. Dans les contes traditionnels, le loup est toujours méchant et dans cette histoire il paraît gentil. Ainsi, lorsqu'à la page 3 il est écrit « la poule s'affole : « le loup » » il faut comprendre pourquoi la poule a peur à la vue du loup. De même, le loup dit « je n'ai plus une seule dent » ainsi si on ne connaît pas le stéréotype du loup, on ne peut pas comprendre cette partie du texte. De la même manière, à la page 8, il faut connaître le stéréotype du loup quand le canard demande au loup de raconter « quelques-unes de ses terribles histoires ». Cet album est aussi proliférant car on se demande pourquoi le loup vient chez une poule pour manger une soupe au caillou. Est-ce qu'il veut vraiment manger une soupe au caillou ? Est-ce qu'il ne peut plus chasser les animaux car il n'a plus de dent ? Est-ce parce qu'il est vieux et donc qu'il aurait pris sa retraite ? Ou encore est-ce un stratagème pour manger la poule ? Tant de questions sans réponse, car il n'y a pas de bonne réponse. L'interprétation est libre et c'est en cela que le texte est proliférant, car on peut interpréter cet ouvrage comme on le souhaite.

Enfin la lecture d'images nécessite aussi un travail de compréhension. Les difficultés spécifiques à la compréhension des images au C1 (et 2) sont les suivantes (Boiron 2010) :

les enfants ne peuvent encore s'orienter seuls dans l'image. En effet, sans un étayage de la part du maître, 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.

Dans cet ouvrage, deux sortes de problèmes sont présent dans les images. D'une part le regard du loup souligne l'ambiguïté du personnage avec la question du stéréotype qui est déjà présente au sein même du texte. D'autre part, certaines pages peuvent créer une confusion entre

intérieur et extérieur, comme à la page 2 où on ne sait pas si la poule est à l'intérieur ou à l'extérieur de la maison.

Après avoir relevé les difficultés que pose l'ouvrage dans sa compréhension, il faut trouver des solutions, des outils pour aider les élèves à parvenir à une bonne compréhension de l'œuvre. Il faut bien entendu adapter ces outils à la tranche d'âge des élèves. Pour cela nous nous appuyerons sur les neuf tâches de Bishop (2018) :

- C1 : définir, expliciter une intention de lecture
- C2 : anticiper, formuler ou vérifier des hypothèses
- C3 : décrire, commenter une illustration
- C4 : expliquer ou reformuler le sens ou évoquer une représentation mentale à propos d'une phrase ou d'un texte
- C5 : produire un rappel de récit complet ou partiel ou un rappel de texte explicatif ou de consigne
- C6 : rendre explicite une information implicite
- C7 : proposer, débattre ou négocier une interprétation
- C8 : réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension explicite et/ou implicite à propos d'un mot, d'une phrase ou d'un texte
- C9 : corriger une tâche écrite portant sur la compréhension à propos d'un mot, d'une phrase ou d'un texte.

1.2 Activités de compréhension pour lever ces résistances

Pour commencer, rendre l'activité explicite est primordiale. A chaque fois que l'on commencera une activité j'explicitai le but et l'intérêt de celle-ci, ainsi qu'à la fin de la séance. Je fais référence ici à la tâche C1 : définir, expliciter une intention de lecture.

Avant la lecture de ce livre, nous lirons des contes traditionnels afin de construire un réseau qui nous permettra d'identifier le stéréotype du loup et de faire une fiche d'identité sur le loup.

Le réseau selon Tauveron (2002) permet :

- 1) l'éducation d'un comportement de lecture spécifique qui suppose la mise en relation des textes ;
- 2) de construire et de structurer la culture littéraire qui en retour alimentera la mise en relation ;
- 3) de résoudre les problèmes de compréhension-interprétation posés par un texte donné, problèmes qui trouvent leur solution dans la considération d'autres textes ;
- 4) De lire le texte plus finement

Ce réseau va nous permettre de travailler sur la tâche C2 : anticiper, formuler ou vérifier des hypothèses car ils pourront, au moment venu, solliciter leurs connaissances sur ces œuvres pour formuler des hypothèses. De plus, le réseau nous permet de faire une fiche d'identité sur le loup et ainsi de travailler sur le stéréotype qui se réfère à la tâche C6 : rendre explicite une information implicite

Pour lesdits contes, nous choisirons *Le Petit Chaperon Rouge* de Marie-Hélène Delval (2009), le conte populaire allemand *Le Loup et les sept chevreaux* de Xavière Devos (2010) et le conte traditionnel européen datant du XVIII^e siècle *Les Trois Petits Cochons* de Christina Dorner. Ces trois contes vont nous permettre de créer la fiche du loup avec ses stéréotypes propres. Selon Dufays, J.-L. Kervyn, B. les stéréotypes « aident aussi bien à « précadrer » chaque texte dans une diversité de catégories [...] qu'à les « préjuger » en les associant à des valeurs qu'ils sont supposés illustrer. » (2010 : § 10). De plus « les stéréotypes jouent encore un rôle fondamental dans [...] les différentes formes d'interprétations » (*ibid.*14). Le personnage du loup est central dans l'œuvre que l'on a choisi et cette fiche va permettre aux élèves de comprendre pourquoi les animaux sont inquiets, pourquoi le canard lui demande de raconter ses terribles histoires et pourquoi le regard du loup peut être ambigu. Pour créer cette fiche, ils devront dire tout ce qu'ils savent sur le loup à la suite de la lecture du réseau et cela fait référence à la tâche C5 : produire un rappel de récit complet ou partiel ou un rappel de texte explicatif ou de consigne. Je noterai toutes leurs idées au tableau, je le prendrais en photo pour en faire ensuite une fiche à afficher.

Ensuite, on travaillera sur la couverture du livre. Pour travailler sur la reconnaissance du personnage principal, le loup, qui peut être confondu avec une souris à cause de l'illustration, je leur demande : qu'est-ce qu'il y a sur la couverture ? Qu'est-ce qu'il y a dans ce sac ? Puis, je leur lis le titre « une soupe au caillou », et leur demande ce qu'ils en pensent et ce qu'il va pouvoir se passer, notamment : A quoi pourrait servir ce caillou ? Cette activité permettra de travailler la tâche C2 en formulant des hypothèses et la tâche C3 : décrire, commenter une illustration, en reconnaissant le loup sur la couverture.

Puis, je ferai un résumé, en effet d'après D. Legros, H. Mervant, G. Denhière & C. Salvan le résumé libère l'élève « d'une partie des activités de traitement ou pallie ses difficultés de compréhension en allégeant sa charge mentale. » (1998). Pour le livre que nous avons choisi nous ferons le résumé suivant : C'est l'histoire d'un loup qui va chez une poule pour manger une soupe au caillou. Il y aura aussi d'autres animaux qui s'inviteront chez la

poule, inquiets d'avoir vu le loup rentrer chez elle. Cette activité correspond à la tâche C4 : expliquer ou reformuler le sens ou évoquer une représentation mentale à propos d'une phrase ou d'un texte.

A la suite de ce résumé concis, je ferai une lecture magistrale, dramatisée, car elle permet aux élèves selon Boiron (2010 : §10) :

D'avoir accès à des sentiments potentiellement éprouvés par les personnages (peur, solitude, joie, etc.), qui sont très rarement explicités dans les textes des albums destinés aux tout jeunes enfants ; d'avoir accès aux motivations, aux raisons d'agir des différents personnages qui peuvent ne pas être explicitées ; d'attribuer des traits de caractère aux différents personnages et de construire les relations qu'ils entretiennent.

Pour notre album, il faudra donc travailler les voix de tous les animaux ainsi que leurs intonations. Pour le loup on prendra une voix grave, pour la poule une voix aigüe et plus rapide quand elle s'affole, pour le cochon une voix neutre avec des grouinements pour ponctuer chaque phrase et une voix nasale pour le canard.

La lecture du début de l'album permettra d'émettre des hypothèses à la fois sur le texte et sur les images afin de vérifier que les élèves comprennent la trame du récit : un loup arrive chez une poule, demande à faire une soupe au caillou, un autre animal arrive, le déroulement est identique : il propose d'ajouter des légumes. Cela correspond à la Tâche C3. Faire des hypothèses, mettre en place des dialogues autour des illustrations et à la tâche C2 : En cours de lecture, formuler des hypothèses sur la suite, les vérifier en avançant dans la lecture .

J'arrêterai la lecture au bout du troisième animal pour leur demander d'émettre des hypothèses et pour vérifier leur compréhension notamment s'ils ont compris la trame du récit. Je leur demanderai en montrant certaines images : C'est l'histoire de qui ? Qui est sur cette image (le faire pour toute les pages) ? Que se passe-t-il dans cette histoire ? Où est la poule ? à l'intérieur ou à l'extérieur ? Pourquoi la poule s'affole-t-elle ? A quoi sert ce caillou ? Quel regard à le loup ? Que va-t-il se passer après ? S'ils n'y arrivent pas, je leur apporterai une aide en leur montrant les images qui suivent. On reprendra ensuite la lecture.

A la fin de la lecture, je demanderai à au moins deux élèves de faire un rappel de récit partiel, ce qui correspond à la tâche C5 : produire un rappel de récit complet ou partiel ou un rappel de texte explicatif ou de consigne. Pour cela ils auront le droit d'avoir le livre avec eux, pour s'appuyer dessus. Selon Bishop, Boiron, Schmehl-Postaï & Royer (2017) « l'objectif est d'accompagner la compréhension de l'histoire et de conduire à l'élaboration d'une

représentation mentale cohérente » Ce n'est donc pas une évaluation mais cela permet de construire collectivement le sens du texte. On pourra compléter en posant des questions aux élèves si cela est nécessaire.

Pour donner suite à cela, on va organiser un débat interprétatif (puisque le texte laisse ouvert le champ des possibles) car la compréhension passe aussi par l'interprétation. Un débat interprétatif est comme son nom l'indique un débat portant sur l'interprétation, qui contrairement au débat délibératif n'accepte pas une seule réponse possible. Il faut expliquer aux élèves que plusieurs interprétations sont plausibles. Selon Ana Dias-Chiaruttini « toute situation où les élèves coopèrent pour construire ensemble une lecture collective et personnelle où ils confrontent leurs représentations [...] ne peut que les aider à devenir un sujet-lecteur » (2007 : 166). Je leur demanderai : Pensez-vous qu'il est revenu ? Que pensez-vous de la dernière image ? (le loup est devant une nouvelle porte). Voulait-il manger une soupe au caillou ou il est venu pour autre chose ? S'il est venu pour autre chose, il est venu pour quoi ? Ce débat correspond aux tâches C2 : anticiper, formuler ou vérifier des hypothèses et C7 : proposer, débattre ou négocier une interprétation

1.3 Activités d'écriture littéraire

Le texte lu pour l'écriture doit être modélisant : il possède des caractéristiques aisément identifiables, faciles à imiter, à détourner, à enrichir, pour se l'approprier. En effet, Sorin (2005 : 71) citant Stoecklé (1994 : 45) dit que « Comme tout lecteur/scripteur, l'élève emprunte, souvent inconsciemment, aux œuvres littéraires lues « les matériaux de la fiction – personnages, situations, structures de récits, scénarios, etc. – dont il s'emparera, qu'il modèlera et adaptera à son propre usage pour inventer et raconter à son tour » ».

Nous pourrions penser que pour écrire, il faudrait nécessairement être un lecteur soi-même. Or selon le Cnesco (2018) : « il n'est pas nécessaire d'être lecteur pour commencer à écrire », il serait même plus bénéfique d'articuler les apprentissages en lecture avec celui de l'écriture car ils s'enrichissent mutuellement puisque :

La production d'écrits est susceptible de conduire les élèves à percevoir les besoins en lexique, en tournures syntaxiques, en organisations textuelles... Inversement, la compréhension exercée au cours de la lecture permet de se familiariser avec un lexique, avec des tournures syntaxiques, avec des organisations textuelles qui peuvent être réinvesties en production d'écrits.

Tout d'abord je leur expliquerai le projet d'écriture. Ils écriront un nouveau passage dans le livre pour créer leur propre histoire à leur tour et fabriquer leur livre. Le conte randonnée est propice au fait d'ajouter un épisode car sa structure répétitive est facile à mémoriser et à imiter par des changements mineurs, pour ce que nous concerne modification d'un personnage et modification d'un élément (le légume). La démarche consistant à écrire en imitant un texte dont on a dégagé des critères date des années 1980,1990. Effectivement, selon le Groupe EVA (1991) :

avant les années 80, à l'école, l'écriture était plutôt considérée comme un don [...] Dans les années 90, les recherches menées par le groupe EVA pose que l'écriture peut s'apprendre par l'observation de textes d'experts. Les critères dégagés deviennent des caractéristiques qui servent à écrire des textes.

Dans un premier temps, on reverra la trame du récit. Je relierai le début du livre et je leur demanderai de me faire un rappel de récit. Je leur demanderai s'ils voient la répétition d'un même modèle à chaque nouvel animal (un animal frappe à la porte, la poule rappelle ce qu'ils font, et ce nouvel animal rajoute un légume à la soupe).

Ensuite, nous construirons une banque de mots. Les élèves chercheront de nouveaux animaux à rencontrer et de nouveaux légumes à rajouter. Je marquerai au tableau les idées au fur et à mesure. Ces idées seront ensuite affichées, pour qu'ils aient cette aide durant l'écriture littéraire. Ici nous faisons référence à la tâche EL1 : lexique.

Puis, pour qu'ils puissent réécrire un épisode supplémentaire, je leur proposerai un modèle, pour que celui-ci soit modélisant, car dans le livre, aucun passage ne se ressemble syntaxiquement. Cela permet de créer une structure reproductible et se réfère à la tâche E8 : Définir, planifier ou organiser la tâche d'écriture. Voici mon modèle :

Mais le cochon a vu le loup entrer chez la poule. Il est inquiet, il frappe à la porte, toc, toc, toc

« est-ce que tout va bien ? »

« entre cochon ! » le loup et moi, nous préparons une soupe au caillou

Le cochon demande si on peut y mettre des courgettes

« on peut », dit le loup.

A ce moment-là, on en profitera pour travailler sur les marques de dialogue. J'afficherai en grand au tableau, un bout du texte et je l'en demanderai : Comment on peut savoir dans un texte, qui est-ce qui parle ? On introduira la notion de narrateur, qui est une personne extérieure à l'histoire qui la raconte. Et, la notion de guillemet, qui permet de savoir quand un personnage

de l'histoire parle. De plus, on travaillera sur ce qu'est une phrase. Comment reconnaît-on une phrase dans un texte ?

La réécriture se fera en dictée à l'adulte, ce qui correspond à la tâche E6 : produire en dictant à autrui. Selon Eduscol (2016) « La dictée à l'adulte est l'activité la plus propre à mettre en évidence le passage de l'oral à l'écrit. ». Elle est promue depuis des décennies par les différents textes institutionnels : elle apparaît dans les orientations pour la maternelle de 1986. Reprise par les programmes de 1995, 2002, 2008, elle est également préconisée par celui de 2015.

Je leur demande de choisir un animal et un légume dans la banque de mots et je leur relirai le modèle pour qu'ils l'aient en tête. Je ferais cela en atelier dirigé et ce sera un texte collectif par groupe d'atelier. Le fait de le faire en groupe permet d'interagir pour enrichir ou améliorer l'écriture. Les attendus pour l'écriture seront les suivants : choisir un nouvel animal et un nouveau légume, faire une phrase de narrateur et la mise en place d'au moins un dialogue.

Ensuite, chaque groupe présentera son épisode. Les élèves feront un rappel de ce qu'ils ont fait, et je lirai leur texte aux autres élèves afin que l'écrit ait pour destinataires d'autres lecteurs que l'enseignant et notamment son propre producteur. Lire et discuter de son texte avec les autres est un outil pour la compréhension. En effet, les retours des autres élèves montrent leur compréhension (à partir de critères : le texte comporte bien les attendus). Et cela permet de développer un recul réflexif par rapport à sa production. A ce sujet, Tauveron (2007) nous dit que « les élèves ont tout à gagner à exprimer et à confronter leurs projets d'écriture singuliers » puisque « les recettes des uns peuvent inspirer les autres, les uns et les autres peuvent ensuite jouer à faire s'interpénétrer leurs univers textuels. Il s'agit en somme de permettre à l'élève de faire l'expérience de son écriture personnelle. » Le fait de commenter sa production fait référence à la tâche E9 : Revenir sur l'écrit produit.

Le support final sera un album collectif de la classe. Chaque groupe d'atelier aura son épisode dans le livre. Pour la création du livre, je ferais la première page en tant que narrateur. Ce que dit Doquet (2013 : 59) à propos du carnet de lecteur est tout aussi vrai pour la création d'un livre, il permet :

aux élèves d'expérimenter les ressources de la langue dans des activités d'écriture et de s'expérimenter eux-mêmes comme sujet scripteur (Chabanne, 2002 ; Bucheton & Chabanne, 2002). Relevant des « écrits intermédiaires », le carnet prend place dans l'ensemble des outils de construction d'une posture scripturale (Bucheton, 1997) qui s'appuient sur la dimension réflexive du travail de l'élève (Bautier, 2002).

De plus, j'ai fait deux séances d'art plastique à la suite de ce projet pour qu'ils illustrent leur livre. Cela m'a permis de leur rappeler comment s'appelaient ceux qui écrivent des livres et ceux qui font les dessins. Cela permet de donner encore plus de sens au projet en faisant des liens avec d'autres disciplines.

Travailler la compréhension, c'est non seulement analyser les difficultés de compréhension que pose un texte, expliquer comment l'enseignante va les résoudre mais aussi mettre en place une pédagogie qui s'y prête. Cela passe par l'adoption :

- d'une pédagogie explicite (car l'implicite réside non seulement dans l'œuvre étudiée mais aussi dans les consignes, dans les attentes de l'enseignant)
- de gestes professionnels, postures (qui visent à expliciter les tâches)
- d'une analyse des résultats obtenus avec les élèves, en compréhension et en écriture

2. Analyse de la mise en œuvre

J'ai pu mettre en place ma séquence entièrement dans une classe à double niveau, quinze grandes sections et neuf CP. Cette classe était située dans une école rurale. Pour mieux comprendre l'analyse, je mets mes fiches de préparation en annexe 2.

2.1 Adopter une pédagogie explicite

L'apprentissage de la compréhension se fait dès le début de la scolarité de manière explicite en privilégiant l'usage du langage oral pour mettre en évidence des mécanismes habituellement non visibles. Le Cnesco (2016) entend par un apprentissage explicite de la compréhension « rendre perceptibles par l'explicitation les opérations mentales de la compréhension, inaccessibles à l'observation directe. ». En effet, le Cnesco (2016) affirment que :

L'enseignement de la compréhension passe par : un enseignement explicite et très structuré au moins pour les élèves jeunes et tout au long de la scolarité pour ceux qui rencontrent des difficultés ; l'utilisation du langage oral du fait de la continuité et de la parenté des mécanismes de compréhension utilisés et du fait que la verbalisation peut rendre perceptibles des processus ou mécanismes d'ordinaire non perceptibles.

Pour le Centre Alain Savary (2017) l'enseignement explicite peut se faire de trois manières différentes, l'une n'excluant pas les autres :

- L'enseignant explicite 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.
- L'élève s'explique 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.
- Les élèves s'explicitent entre eux : c'est au maître que revient l'organisation des conditions de l'explicitation des processus intellectuels de métacognition. De telles pratiques, lorsqu'elles existent, sont souvent intégrées dans les organisations ordinaires de classe et initiées par des questionnements du type « *comment faites-vous pour... ?* ».

C'est pour cela que dès le début de la séquence et tout au long de la séquence, j'ai rappelé notre projet et ce pourquoi nous faisons cela. J'ai ainsi expliqué tout au long de cette séquence le pourquoi : « Nous allons travailler sur un album. Il va falloir bien comprendre cet album et pour cela je vais vous guider. Ensuite, lorsque vous aurez bien compris cet album, on fera un travail d'écriture à partir de cet album. A la fin, vous aurez tous un livre que vous aurez écrit ». A chaque début de séance je rappelais le projet d'écrire un livre à partir de cet album. Je leur disais au début de chaque séance ce que nous allions faire et pourquoi. Chaque tâche proposée était rattachée à la compréhension de l'album et au travail d'écriture à venir. L'explicitation des stratégies a été mise en place lors du débat interprétatif, je leur ai demandé d'argumenter en leur demandant pourquoi ils pensaient ceci ou cela.

2.2 Les malentendus didactiques

Adopter une pédagogie explicite c'est comprendre que la compréhension ne concerne pas que la lecture mais également la compréhension de la tâche, de la consigne qui suppose à son tour celle des attendus disciplinaires. Le manque de pédagogie explicite peut mener à un malentendu didactique qui se caractérise essentiellement sur « l'interprétation par les élèves 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). Les malentendus didactiques peuvent aussi être liés à la « discipline » : comprendre les attentes

de la discipline, chaque discipline ayant sa propre culture. Hofstetter et Schneuwly (2014 : 41 et suiv.) définissent la « disciplination » comme « le processus à travers lequel un élève ou un étudiant est exposé à des modes de penser, parler et faire correspondant à une discipline, et se les approprie. ». Selon Laparra et Margolinas (2010 : 145-146), il se peut qu'un élève ne réussisse pas une activité, pour quatre raisons. Tout d'abord, parce que l'activité peut renvoyer à une autre situation d'apprentissage pour l'élève. Ou parce que la consigne ou le lexique employés correspondent à d'autres situations d'apprentissage pour l'élève. Il se peut aussi que la situation « renvoie en réalité à une multiplicité de tâches que les élèves ne mettent pas en cohérence ». Enfin, l'élève peut aussi échouer car il a des connaissances non sollicitées dans cette situation. Je mets en annexe 1 un exemple de malentendu didactique lié à la disciplination tout à fait parlant. Il s'agit d'un élève qui fait du français mais pas des mathématiques, alors que ce sont des exercices de mathématiques.

En ce qui concerne les malentendus didactiques durant ma séquence, il n'y en a pas eu. Cela peut s'expliquer par une bonne mise en place d'une pédagogie explicite, en rappelant à chaque séance ce que l'on va faire et pourquoi nous allons le faire. Les élèves savaient ce que l'on faisait, et pourquoi nous le faisons.

2.3 Accompagner la compréhension par les gestes professionnels et l'analyse des postures de l'enseignant

Les gestes professionnels ce sont des gestes, des mimiques, des regards, des inflexions de la parole qui accompagnent le discours enseignant lors des activités d'enseignement. C'est le corps parlant de l'enseignant qui signale un changement de contexte, l'arrivée d'une nouvelle activité, une évaluation. Pour Bucheton (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 ou 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 travail de l'enseignant est principalement langagier.

Pour analyser la mise en œuvre, je vais m'appuyer sur le modèle multi agenda de Bucheton (2016). Le modèle du multi-agenda rend compte d'une sorte de grammaire élémentaire des gestes professionnels combinant en permanence et diversement cinq préoccupations centrales : le pilotage, le tissage, l'étayage, l'atmosphère et le savoir.

En ce qui concerne le savoir, c'est une préoccupation centrale, mais ce qui permet de faciliter l'acquisition de savoirs et de techniques chez l'élève, ce sont les quatre éléments que l'on va analyser ci-dessous.

Commençons par les gestes de pilotage. Durant ma séquence, j'ai mis en place des gestes de pilotage didactique, c'est-à-dire qu'à chaque début de séance je leur disais ce qu'on allait faire durant cette séance spécifiquement. Ce pilotage didactique est au cœur de la pédagogie explicite, par le fait d'être clair avec les élèves sur ce qu'ils vont devoir faire. Pour qu'une séance se déroule dans un climat de classe propice aux apprentissages il faut que l'enseignant adopte des gestes de pilotage d'autorité c'est-à-dire qu'il instaure de l'ordre et de la discipline. Ce geste professionnel a été essentiel notamment durant le débat interprétatif car pour que celui-ci ait lieu dans de bonnes conditions il a fallu poser un cadre qu'il fallait respecter, par exemple, pour avoir la parole il fallait lever la main. Lorsque que je dis qu'il faut instaurer de l'ordre, je ne dis pas qu'il faut être autoritaire, mais avoir un cadre et des limites à ne pas dépasser pour le bon déroulement d'une séance. De même, j'ai adopté des gestes de pilotage temporel qui consistent en un contrôle du temps de l'activité. Il s'agit en amont d'estimer un temps d'activité pour pouvoir organiser sa journée, cependant, cette estimation ne doit pas être rigidifiée. Il ne s'agit pas de respecter à la minute près son emploi du temps, selon où l'on en est dans sa séance, soit on la coupe en deux car il reste trop de chose à faire soit on termine car on va dépasser le temps prévu de cinq ou dix minutes. C'est ce qui m'est arrivé durant mes séances. En tant que débutante dans l'enseignement, l'estimation est parfois difficile à faire devant son ordinateur. J'ai donc dû couper une séance en deux, ainsi que de dépasser de dix minutes sur ma séance de débat interprétatif. Durant cette séquence j'ai aussi adopté des gestes de pilotage spatial, c'est-à-dire que durant mes différentes séances nous n'étions pas toujours au même endroit de la classe, cela dépendait de l'activité proposée. Pour la lecture de l'album et le débat nous étions au coin regroupement, pour la séance de la banque des mots

chaque élève était à sa place, pour le projet d'écriture en dictée à l'adulte nous étions sur une table un peu reculée dans la classe pour être au calme.

Ensuite, j'ai aussi mis en place des gestes de tissage. Ces gestes permettent de créer véritablement du sens aux apprentissages ainsi qu'un objectif à atteindre, donc une motivation et un enthousiasme. Au début de ma séquence j'ai mis en place des gestes de tissage disciplinaire, c'est-à-dire que j'ai fait le lien entre le travail que les élèves réalisent lors d'une séance et un travail passé et/ou à venir. Dès la première séance j'ai fait le lien entre notre album et les albums du réseau sur le thème du loup donc avec une activité passée, puis pour chaque séance je faisais un rappel ou demandais un rappel de la séance précédente. Par la suite, pour chaque séance, j'ai fait le lien entre ce que nous allions faire et le projet final qui est d'écrire notre propre livre donc avec une activité à venir. Le tissage peut être également interdisciplinaire, ce que j'ai fait après le projet d'écriture. Nous avons vu ensemble, que ceux qui écrivaient les livres étaient des auteurs, mais qu'il y avait aussi des dessins dans certains livres et que ceux qui les réalisaient étaient des illustrateurs. C'est ainsi que je leur ai dit : « maintenant que vous avez été auteur, vous allez devenir illustrateur ». Après leur avoir fabriqué un livre chacun, je leur ai donné et nous avons fait les illustrations en art plastique, j'ai mis un exemple de production en annexe 3.

En ce qui concerne les gestes d'étayages cela consiste dans le fait que l'enseignant va aider l'élève à comprendre, l'encourager, le motiver, le soutenir 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. De manière globale, cette séquence porte sur la compréhension d'un album et donc mon rôle était de les aider à comprendre celui-ci, ainsi l'étayage a été mis en place tout au long de ce projet. Mais, j'ai choisi de vous parler de trois moments durant lesquels cet étayage c'est le plus distingué. Tout d'abord durant le débat interprétatif, j'ai posé des questions et j'ai régulé le débat ce qui a permis aux élèves de savoir ce sur quoi il fallait réfléchir et donc les aider à comprendre l'album. J'ai aussi encouragé et motivé les faibles parleurs à prendre part à ce débat. De même, lors de la séance sur la banque de mot, j'ai encouragé les faibles parleurs à prendre la parole, en leur disant « je suis sûre que tu peux me donner le nom d'un animal ou d'un légume » et cela a fonctionné. Enfin, lors de la dictée à l'adulte pour le projet d'écriture, j'ai aidé les élèves qui avaient peu d'idées en leur posant des questions, en leur rappelant l'histoire initiale. Puis, ils avaient le texte

modélisant à leur disposition, que je leur relisais de temps en temps pour qu'ils l'aient en tête, ce que leur a permis d'avoir leur propre idée.

En ce qui concerne l'atmosphère, elle se rapporte au climat de classe qui permet ou non la prise de parole de l'élève et son niveau d'engagement attendu dans l'activité. Pour cela ce sont tous les gestes de pilotage et de tissage qui vont permettre d'avoir un climat de classe propice au dialogue et à l'engagement dans l'activité. En ce qui concerne ma séquence, tous les élèves ont bien voulu s'exprimer, même les faibles parleurs car je les ai encouragés à le faire, et qu'ils avaient les outils pour y arriver, de même que tous les élèves se sont engagés dans l'activité, motivé par le fait de faire ce projet d'écriture. C'est ce projet qui a motivé les élèves durant toute cette séquence.

3. Analyse du travail des élèves

Pour analyser le travail des élèves, lors des séances de compréhension et dans leur travail pour l'écriture créative, on peut s'appuyer sur la typologie des postures des élèves de Bucheton (2016)

3.1 Les postures des élèves

Chez les élèves, cinq postures traduisant l'engagement des élèves dans les tâches ont été identifiées par Bucheton (2016). Les élèves les plus en réussite disposent d'une gamme plus variée de postures et savent en changer devant la difficulté.

La posture première correspond à la manière dont les élèves se lancent dans la tâche sans trop réfléchir. C'est ce qu'il s'est passé pour certains élèves lors de la séance de la banque des mots. Il fallait trouver de nouveaux légumes et de nouveaux animaux pour pouvoir créer notre propre épisode. En début de séance j'ai expliqué aux élèves pourquoi nous faisons cela, puis en milieu de séance j'ai voulu vérifier s'ils faisaient cela encore dans le même but. J'ai interrogé une élève qui m'a dit « il faut trouver des animaux et des légumes » je lui ai alors demandé pourquoi et elle m'a répondu « pour faire une liste » j'ai donc compris qu'elle répondait à la tâche mais ne savait pas pourquoi. A ce moment-là, la majorité des élèves ont dit « mais non, c'est pour écrire notre livre ». Ainsi j'ai pu remarquer que la pédagogie explicite avait bien fonctionné, sauf pour un ou deux élèves qui étaient dans une posture première.

La posture ludique-créative traduit la tentation toujours latente et plus ou moins assurée de détourner la tâche ou de la represcrire à son gré. Cette posture concerne deux ou trois élèves, durant la séance d'écriture. Je leur avais donné des images qui correspondaient à leur nouveau légume et à leur nouvel animal pour qu'ils puissent jouer la scène qu'ils allaient créer. Or, il y a un groupe qui a pris ces images pour jouer à autre chose. Ils jouaient avec les images mais sans aucun rapport avec l'histoire. Il a fallu que je recadre ces trois élèves en leur expliquant que ce n'était pas le moment de jouer et en leur demandant quelle était la tâche du moment.

La posture réflexive est celle qui permet à l'élève non seulement d'être dans l'agir mais de revenir sur cet agir, de le « secondariser » pour en comprendre les finalités, les ratés, les apports. C'est donc l'inverse de la posture première et cela concerne la majorité de mes élèves. A chaque milieu de séance je leur demandais pourquoi nous faisons cela et la majorité des élèves étaient capables de me le dire, ils connaissaient les apports et les finalités de la tâche. Encore une fois, cela a été possible grâce à la pédagogie explicite.

La posture de refus correspond au refus de faire, d'apprendre, refus de se conformer. C'est toujours un indicateur à prendre au sérieux qui renvoie souvent à des problèmes identitaires, psycho-affectifs, à des violences symboliques ou réelles subies par les élèves. Aucun élève de ma classe n'a eu cette posture, ils ont tous participé et étaient motivés. Le fait qu'il y ait un projet final, celui d'écrire leur propre histoire, a été moteur et a favorisé leur motivation.

La posture scolaire caractérise davantage la manière dont l'élève essaie avant tout de rentrer dans les normes scolaires attendues, tente de se caler dans les attentes du maître. Deux de mes élèves ont adopté cette posture. Lors de l'écriture, ils avaient peur de se tromper et voulaient absolument dire le texte modélisant mot pour mot. Ce sont des élèves très bon scolairement, et qui ont peur de l'échec, de se tromper ainsi que de déplaire à l'enseignant. Il a fallu que je les aide à sortir de cela en leur disant qu'ils pouvaient se tromper, que ce n'était pas grave, tout en les félicitant lorsqu'ils prenaient le risque de se tromper en s'éloignant un peu du modèle.

3.2 Analyser le débat interprétatif

Le débat interprétatif a eu lieu après la lecture magistrale du livre, en deuxième séance. Cela m'a permis de voir si le livre avait été bien compris. Avant de commencer le débat, j'ai expliqué ce que nous allions faire, puis j'ai demandé un rappel de l'histoire, comme à chaque début de séance.

Je n'ai pu en avoir le temps de mettre en place le réseau, cependant, ma maîtresse d'accueil temporaire m'a dit qu'elle leur avait déjà lu des albums avec des loups. J'ai pu m'en rendre compte durant cette séance :

« Enseignante : que pensez-vous de cette histoire ?

Elève : Avec le cochon je pense, avec le loup et le cochon je pense à les trois cochons

Enseignante : Ah, ça te fait penser aux trois petits cochons ? »

Donc ici, cette élève fait référence aux trois petits cochons car dans l'histoire il y a aussi ces deux personnages. Elle fait donc référence à des connaissances passées, ce qui est très bien car c'est une élève qui a un niveau faible scolairement, elle est donc investie lors des lectures. Je reprends ce qu'elle dit pour reformuler sa phrase qui n'était pas très bien formulée, pour être modélisante.

Je leur ai aussi demandé : pourquoi on peut dire que le loup voulait manger une soupe au caillou ou pourquoi on peut dire qu'il ne voulait pas en manger une ? Est-ce que le loup est gentil ou méchant dans l'histoire ? Cela permet d'explicitier les implicites du texte, les intentions d'un personnage, d'argumenter son point de vue. Un élève m'a dit : « dans la réalité les loups ça mange les poules mais dans l'histoire non. Il est gentil, sauf dans *Le petit chaperon rouge* », cet élève a donc encore fait référence à une connaissance passée. C'est un très bon élève, qui n'aime pas avoir tort, donc au début il n'a pas bien compris le fait qu'il y avait plusieurs interprétations possibles, et quand un autre élève disait l'inverse de ce qu'il venait de dire, il disait tout de suite que c'était faux. Il a fini par comprendre qu'il n'y avait ici aucune bonne réponse.

Lors de ce débat tout le monde a participé, même les faibles parleurs. Il a fallu aussi cadrer le débat pour que les grands parleurs lèvent la main et ne parlent pas tout le temps à la place des autres. Il y a eu des élèves qui pensaient que le loup était méchant et voulait manger la poule et d'autres qui pensaient qu'il était gentil, cela a permis d'avoir un échange riche avec beaucoup d'argument. Un élève a dit qu'il pensait que le loup était gentil parce que « dans l'histoire il n'a pas mangé la poule » mais un autre élève lui a répondu « peut-être que le loup il est rentré dans la maison de la poule et il voulait manger la poule et du coup comme le cochon est arrivé il s'est dit « non » et peut-être qu'il a peur des cochons ». Un autre élève encore dit « il ne l'a pas mangé parce qu'il a mangé trop de poules » puis on lui a répondu « à mon avis c'est une blague le caillou, parce qu'il a emporté un caillou mais les loups ça mange les poules et au début il a

un sac mais je crois que c'était pour mettre la poule dedans ». On peut ainsi voir que les avis divergent et c'est ce qui fait la richesse d'un débat interprétatif.

3.3 Analyser les écrits littéraires

J'ai organisé la production de l'écrit en atelier dirigé de trois élèves. Cela m'a permis de diviser le texte modélisant en trois. Un élève avait la partie suivante : Mais (animal) a vu le loup entrer chez (autre animal, toujours le même). Il/elle est inquiet.e, il/elle frappe à la porte, toc, toc, toc. « Est-ce que tout va bien ? ». Un autre : « Entre (animal) ! Le loup et moi nous préparons une soupe au caillou. ». Puis pour le troisième : (animal) demande si on peut y mettre (légume) « on peut », dit le loup. Le groupe était constitué d'un faible parleur, pour qui j'ai donné la troisième partie, d'un parleur moyen à qui j'ai donné la deuxième partie, et d'un grand parleur qui avait la première partie.

Au début de chaque atelier, j'ai fait choisir un animal et un légume. Ensuite, j'ai relu le texte modélisant, en disant pour chaque élève qui était concerné par cet extrait. Je leur ai dit que je n'attendais pas qu'ils redisent ce texte mot à mot, mais qu'ils le disent avec leurs mots à eux. Pour s'aider, ils avaient les images des animaux, des légumes et de la maison.

Lors de ma formation en master MEEF, il m'a été demandé d'inclure du numérique dans une séquence de français. J'en ai donc profité pour inclure une partie numérique dans cette séquence et plus particulièrement au moment de l'écriture. A la place de faire une dictée à l'adulte classique, je me suis servie d'une tablette pour que les élèves puissent s'enregistrer. J'ai utilisé l'application Com-Phone, avec laquelle ils ont pu s'enregistrer, écrire leur prénom et se prendre en photo. Ils ont fait cela les uns à la suite des autres, en atelier dirigé en groupe de trois. A la fin, cela a produit un diaporama avec leur production écrite, leur photo et leur prénom. Je mets ici le lien de la version audio de la production écrite : https://drive.google.com/file/d/1prcy8CUHlQnbdv_IS0pXeKkNDEwEKehJ/view?usp=sharing

g

Cela m'a permis d'une part de faire le lien avec les livres audios, et d'autres part cela m'a permis de revenir sur leur production autant de fois que je le voulais. J'ai ainsi pu à partir de cet enregistrement faire le livre en version tapuscrit.

Je me suis rendu compte que la plupart des élèves avaient retenu le texte modélisant. Il y a eu des élèves qui ont modifié le texte avec leurs propres mots et d'autres qui ont répété leur

passage par cœur. Pour y remédier et surtout pour vérifier s'ils ont bien compris ce qu'ils disaient, je ferai une séance supplémentaire la prochaine fois pour qu'ils puissent jouer leur épisode avant. Cela leur permettra de ne pas apprendre par cœur le texte, en le jouant ils parleront avec leurs propres mots, cela se fera plus naturellement.

Dans l'ensemble, la production ressemble au texte modélisant, avec tout de même quelques modifications de la part des élèves. Par exemple : « Entre tortue ! Le loup et moi on est en train de faire une soupe au caillou. » qui remplace « le loup et moi, nous préparons une soupe au caillou ». Cet élève n'a donc pas récité quelque chose d'apparis, j'ai pu voir qu'il avait compris ce qu'il disait en modifiant le texte modélisant. De même j'ai un élève qui a dit : La tortue dit : « Est-ce qu'on peut mettre des pommes de terre ? » « Oui », dit le loup, qui remplace : (animal) demande si on peut y mettre (légume) « on peut », dit le loup.

Ils se sont tous servis des outils à leur disposition. Le texte modélisant leur a permis d'avoir une trame à suivre, la banque de mots leur a permis de choisir leur animal et leur légume parmi un panel assez grand, et le fait de pouvoir visualiser leur personnage avec le légume, le loup et la maison leur a permis de mieux comprendre ce qu'ils racontaient.

A la suite de cette séance, nous avons pu écouter le livre audio. Il a été écouté une première fois, puis une seconde fois à leur demande. Ils étaient fiers de leur production et voulaient l'écouter de nouveau. Ensuite, j'ai créé le livre papier et leur ai donné un livre chacun. J'ai lu ce livre au coin regroupement comme nous l'avions fait pour le livre de *La Soupe au caillou*, pour leur montrer que ce qu'ils avaient fait était un livre à part entière. Cela leur permet aussi d'avoir un recul réflexif sur ce qu'ils ont produit, ainsi que de comprendre que l'écrit a pour destinataire d'autres lecteurs que l'enseignant ou soi-même. Puis j'ai fait deux séances d'arts plastiques pour qu'ils puissent l'illustrer. Comme ils ne savent pas lire, au-dessus de chaque page j'ai mis un ruban qui rappelle les animaux et le légume de la page (annexe 3).

Grâce à cet écrit, j'ai pu voir qu'ils avaient compris la soupe au caillou parce qu'ils ont respecté les attentes et la structure de l'histoire. Ecrire un texte à partir d'un autre suppose qu'on a compris ce dernier.

Conclusion :

Pour conclure, des outils adéquats permettent aux élèves de comprendre un texte littéraire ainsi que d'en produire eux-mêmes. Utiliser le réseau, la lecture dramatisée, le débat interprétatif ou encore les émissions d'hypothèses à un moment clé de l'album permettent une compréhension profonde d'un texte littéraire résistant et proliférant. J'ai d'ailleurs fait le choix d'un album résistant et proliférant pour travailler cette compréhension en profondeur et en finesse. *La Soupe au caillou* est un album pertinent pour travailler la compréhension mais il l'est aussi pour travailler sur un projet d'écriture étant ce que l'on nomme un conte randonnée. Sa trame permet d'avoir une structure modélisante pour le travail d'écriture. La compréhension du texte de départ est au service du projet d'écriture et la production écrite permettra de vérifier la compréhension de notre album. Il est nécessaire cependant que les élèves aient aussi des outils à leur disposition pour l'écriture d'un texte littéraire. Ici, nous avons utilisé la banque de mots pour le lexique et un texte modélisant pour la structure du nouvel épisode.

Mes élèves se sont pleinement investis dans ce projet, tant dans la compréhension avec un débat riche, que dans la production du livre. Ils étaient tous très motivés et ont tous participé activement. Grâce à cet investissement affectif, mes élèves ont pu adopter une posture de sujet lecteur/scripteur.

Ce mémoire m'a permis de comprendre qu'un album se choisissait et que ce choix portait sur des critères bien spécifiques qu'il faut apprendre à reconnaître. Maintenant lorsque je choisis un album, je me demande s'il est résistant et/ou proliférant. De même, j'ai pu remarquer en stage ou dans les articles scientifiques que la compréhension était très peu enseignée. J'ai pris beaucoup de plaisir à mener cette séquence, c'est donc quelque chose que je remettrai en place dans ma future classe. Ce mémoire a donc été riche en apprentissage et m'a permis de me professionnaliser à ces questions.

Bibliographie de recherche :

Bishop, M-F (2018). La compréhension, le parent pauvre de l'enseignement de la lecture. Conférence, Centre Alain Savary, ENS Lyon. [en ligne] <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>

Bishop, M.-F., Boiron, V., Schmehl-Postař A. & Royer, C. (2017). Comprendre des histoires en cours préparatoire : l'exemple du « rappel de récit accompagné ». Repères 55 [en ligne] <http://journals.openedition.org/reperes/1157>

Boiron V. (2010). Lire des albums à l'école maternelle : caractéristiques d'une expertise en actes. Repères n° 42. [en ligne] <https://journals.openedition.org/reperes/254>

Bucheton, D. (dir.). (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.

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 élèves. Plateforme Néopass@ction, IFE [En ligne] <http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/les-postures-eleves>

Cariou, D. Kervran, M. et Rilhac, 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>

Cèbe, 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 [en ligne] <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00922482/document>

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>

Cnesco (2018). Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages. Dossier de synthèse. [en ligne] <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger>

Cnesco (2016). Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture ? Dossier de synthèse. [en ligne] <http://www.cnesco.fr/fr/lecture>

Delcambre, I. (2007). Du sujet scripteur au sujet didactique. *Le français aujourd'hui*, 157(2), 33-41. [en ligne] <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-2-page-33.htm>

Dias-Chiaruttini, A. (2007). Du débat interprétatif à l'école ?. *Recherches*, 46, 151-166. [en ligne] <https://revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2014/06/151-166dias.pdf>

Doquet, C. (2013). Restituer, commenter, recréer. Carnet de lecture et postures scripturales à l'école élémentaire, in S. AHR et P. Joole, *Carnet/journal de lecteur/lecture : quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?* (55-72). Namur : Presses universitaires de Namur.

Dufays, J. L., & Kervyn, B. (2010). Le stéréotype, 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(1), 53-80. [en ligne] <https://journals.openedition.org/educationdidactique/728>

Eduscol (2016) Ressources maternelle – Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie II.4 -Lien oral-écrit - Les dictées à l'adulte [en ligne] https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/19/1/Ress_c1_langage_oralecrit_dictee-adulte_529191.pdf

Eduscol (2015). Programme, ressources et évaluation pour le cycle 1. BOEN spécial n°2 du 26 mars 2015. [en ligne] <https://eduscol.education.fr/pid33040/cycle-1-ecole-maternelle.html>

Groupe EVA (1991). *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris : Hachette Éducation [en ligne] <http://ien.ales1.free.fr/DocsPDF/EcrireLittCycle3.pdf>

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. In Engler B. (dir.), *Disziplin – discipline*. Fribourg : Academic Press, 27–46. [en ligne] file:///C:/Users/Emilie/Downloads/unige_41323_attachment01.pdf

Laparra, M. et Margolinas, C. (2010). Milieu, connaissance, savoir. Des concepts pour l'analyse de situations d'enseignement. *Pratiques*, 145-146. [en ligne] <file:///C:/Users/Emilie/Downloads/pratiques-1534.pdf>

Legros, D., Mervant, H., Denhière, G., & Salvan, C. (1998). Compréhension de textes : comment aider les élèves de CE1 à construire la cohérence de la signification globale d'un texte ? *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 18(1), 81-96. [en ligne] https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1998_num_18_1_2271

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 [en ligne] <http://journals.openedition.org/reperes/323>

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), 71–78. [en ligne] <https://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2005-v8-n1-ncre0794/1018158ar.pdf>

Stoecklé, R. (1994). *Activités à partir de l'album de fiction*. Paris : L'École, 45

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*, 9-38. [en ligne] https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1999_num_19_1_2289

Tauveron, C. (2002) *Lire la littérature à l'école - Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? - De la GS au CM*, Hatier. [en ligne] https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2001_num_24_1_2558_t1_0284_0000_1

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]
https://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=LFA_157_0075

Sitographie :

Lire-écrire au CP, l'Ife (2015) <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>

Bibliographie des ouvrages de jeunesse :

Delval, M.H. (2009). *Le Petit Chaperon Rouge*. Bayard Jeunesse.

Devos, X. (2010). *Le loup et les sept chevreaux*. LITO.

Dorner, C. (2020). *Les trois petits cochons*. Accès éditions.

Vaugelade, A. (2002). *Une Soupe au caillou*. Les lutins de l'école des loisirs.

Annexes :

Annexe 1

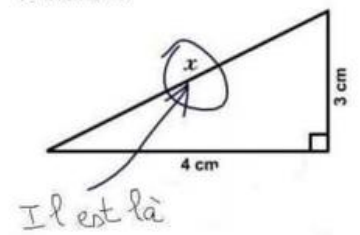
Les malentendus didactiques

EXERCICE II / 10

1)- Je suis entre 228 et 230 ; qui sui-je ?

Je suis *et*.....

3. Trouver X.



Annexe 2

Fiches de préparation de la séquence

Domaine : français	Date : .../01/2021	Effectif : 24	Niveau : GS-CP	Séance n° 1
Durée : 30 min	Titre de la séance : Découverte de l'album			
Objectifs de la séquence : - Comprendre un album jeunesse -Emettre des hypothèses -Décrire, commenter une illustration -Ecrire un texte littéraire				
Objectifs de la séance : - Décrire et commenter des illustrations -S'investir dans la compréhension en faisant des hypothèses				
Compétences : l'élève doit être capable de - reconnaître le personnage principal -émettre des hypothèses -comprendre l'album lu				
Matériels : - Album <i>Une Soupe au caillou</i>				
Organisation sociale et spatiale	Déroulement			Durée
Classe entière	<p>Aujourd'hui nous allons travailler sur le fait de comprendre un album. Plusieurs séances seront consacrées à cette album. On va essayer de comprendre le livre et on essaiera d'inventer notre propre histoire à partir de ce livre.</p> <p>Travail sur la couverture : Qu'est-ce qu'il y a sur la couverture ? Qu'est-ce qu'il y a dans ce sac ? Puis, je leur lis le titre « une soupe au caillou ». Et leur demande ce qu'ils en pensent et ce qu'il va pouvoir se passer, notamment : A quoi pourrait servir ce caillou ?</p> <p style="text-align: center;">➔ RAPPEL DES LECTURES DU RESEAU</p> <p>Je leur fais un résumé : C'est l'histoire d'un loup qui va chez une poule pour manger une soupe au caillou. Il y aura aussi d'autres animaux qui s'inviteront chez la poule, inquiets d'avoir vu le loup rentrer chez elle.</p>			10'

Classe entière	Lecture de l'album : Je m'arrête après la page du canard et du cheval. Je leur demanderai : C'est l'histoire de qui ? (couverture). Qui est sur cette image ? (pour toutes les pages) Que se passe-t-il dans cette histoire ? Où est la poule ? à l'intérieur ou à l'extérieur ? Pourquoi la poule s'affole-t-elle ? A quoi sert ce caillou ? Quel regard à le loup ? Que va-t-il se passer après ? Puis finir la lecture.				15'
Bilan personnel :					
Domaine : français	Date : .../01/2021	Effectif : 24	Niveau : GS-CP	Séance n° 2	
Durée : 25-30 min	Titre de la séance : Débat interprétatif				
Objectifs de la séquence : - Comprendre un album jeunesse - Emettre des hypothèses - Décrire, commenter une illustration - Ecrire un texte littéraire					
Objectifs de la séance : - Rappel partiel de l'histoire - S'investir dans la compréhension					
Compétences : l'élève doit être capable de - émettre des hypothèses - comprendre l'album lu - écouter les autres					
Matériels : - Album <i>Une Soupe au caillou</i>					
Organisation sociale et spatiale	Déroulement				Durée
Classe entière	Rappel de la séance précédente. Aujourd'hui nous allons faire un débat sur l'album Une Soupe au caillou. Vous allez proposer votre interprétation, ce que vous pensez à propos de la fin de cet album. Il y a plusieurs interprétations possibles. J'aimerais savoir ce que vous pensez de l'album. Rappel du récit : Vous vous rappeler de l'histoire ? Qui veut nous la rappeler ? (faire intervenir plusieurs élèves pour que ce soit plus complet) Relecture du début si c'est nécessaire				5'-10'

Classe entière	Débat : <ul style="list-style-type: none"> - Voulait-il manger une soupe au caillou ou il est venu pour autre chose ? - S'il est venu pour autre chose, il est venu pour quoi ? - Que pensez-vous de la dernière image ? (le loup est devant une nouvelle porte). - Pensez-vous qu'il est revenu ? 	10'-15'
Bilan personnel :		

Domaine : français	Date : .../01/2021	Effectif : 24	Niveau : GS-CP	Séance n° 3
Durée : 25 min	Titre de la séance : Modélisation et marques de dialogue			
Objectifs de la séquence :				
<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre un album jeunesse - Emettre des hypothèses - Décrire, commenter une illustration - Ecrire un texte littéraire 				
Objectifs de la séance :				
<ul style="list-style-type: none"> - repérage de la trame qui se répète - Repérer dans un texte qui parle - identifier une phrase dans un texte 				
Compétences : l'élève doit être capable de				
<ul style="list-style-type: none"> - repérer les marques de dialogue (notion de narrateur et de guillemet) - repérer la trame répétitive d'un conte randonnée - comprendre ce qu'est une phrase 				
Matériels :				
<ul style="list-style-type: none"> - Album <i>Une Soupe au caillou</i> - Texte modélisant écrit au tableau 				
Organisation sociale et spatiale	Déroulement			Durée
Classe entière	Rappel de la séance précédente Pour écrire notre histoire, je vous ai préparé un texte pour vous aider. Aujourd'hui on va travailler sur comment écrire notre histoire. Rappel de récit Une fois que le loup est là, il se passe quoi à chaque fois ? (repérage de la trame répétitive) Pour écrire notre histoire on va reprendre l'histoire de ce loup mais il va aller chez un autre animal, il y aura d'autres animaux et d'autres légumes			20-25'

	<p>Texte modélisant : Mais le cochon a vu le loup entrer chez la poule. Il est inquiet, il frappe à la porte, toc, toc, toc « est-ce que tout va bien ? » « entre cochon ! » le loup et moi, nous préparons une soupe au caillou Le cochon demande si on peut y mettre des courgettes « on peut », dit le loup.</p> <p>Dans ce texte, il y a des phrases. Qui peut me dire ce qu'est une phrase ? (Puis faire venir au tableau) Comment peut-on savoir qui parle ? Ce symbole à un nom : des guillemets. Sert à quoi ? à savoir quand un personnage parle. Quand il y a des dialogues (conversation) entre les personnages. S'il n'y en a pas c'est qui ? le narrateur (personne qui raconte l'histoire).</p> <p>On s'appuiera sur ce modèle pour faire notre livre. Mais avant ça, la prochaine fois, on essaiera de trouver de nouveaux animaux et de nouveaux légumes.</p>				
Bilan personnel :					
Domaine : français	Date : .../01/2021	Effectif : 24	Niveau : GS-CP	Séance n° 4	
Durée : 25-30 min	Titre de la séance : Outils pour l'écriture				
Objectifs de la séquence : - Comprendre un album jeunesse -Emettre des hypothèses -Décrire, commenter une illustration -Ecrire un texte littéraire					
Objectifs de la séance : -Rappel partiel de l'histoire - trouver des noms d'animaux et de légumes pour le projet d'écriture					
Compétences : l'élève doit être capable de -trouver du lexique pour constituer une banque de mot -comprendre l'album lu					
Matériels : - Album <i>Une Soupe au caillou</i> - Une grande feuille pour noter les mots					
Organisation sociale et spatiale	Déroulement			Durée	
Classe entière	Rappel de la séance précédente			5'-10'	

	<p>Durant cette séance on va préparer l'écriture en cherchant ensemble de nouveaux animaux et de nouveaux légumes. Mais avant ça :</p> <p>Rappel du récit : Vous vous rappeler de l'histoire ? Qui veut nous la rappeler ? (faire intervenir plusieurs élèves pour que ce soit plus complet) Relecture du début si c'est nécessaire</p>	
Classe entière	<p>Banque de mots : Pour écrire un nouvel épisode, il va falloir trouver de nouveaux animaux et de nouveaux légumes. Pour écrire notre histoire on va s'aider du modèle de la dernière fois (le ressortir)</p> <p>Vote pour l'animal chez qui le loup va aller.</p>	10'-15'
Bilan personnel :		

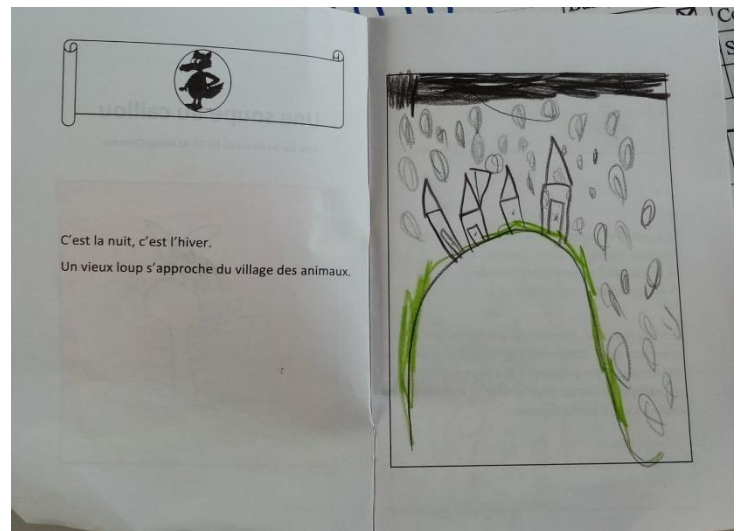
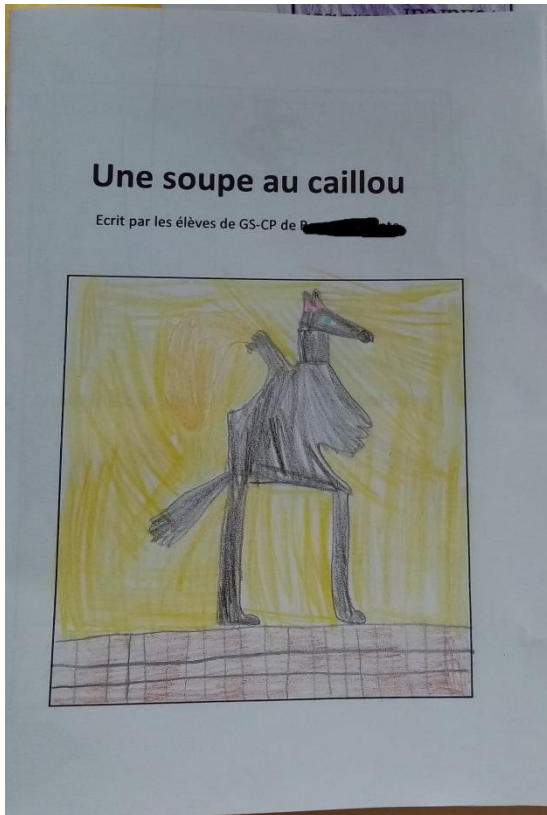
Domaine : français	Date : .../01/2021	Effectif : 24	Niveau : GS-CP	Séance n° 5
Durée : 25 min	Titre de la séance : écriture d'un nouvel épisode			
<p>Objectifs de la séquence :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre un album jeunesse -Emettre des hypothèses -Décrire, commenter une illustration -Ecrire un texte littéraire 				
<p>Objectifs de la séance :</p> <ul style="list-style-type: none"> -raconter un bout de la nouvelle histoire -retenir ce que je dois dire - prendre une photo d'un camarade, s'enregistrer en disant son bout d'histoire et écrire son prénom du tablette tactile 				
<p>Compétences : l'élève doit être capable de</p> <ul style="list-style-type: none"> -participer verbalement à la production d'un écrit -pouvoir redire les mots d'une phrase écrite après sa lecture par l'adulte -utiliser l'application ComPhone (appareil photo, enregistrement, écrire son prénom) 				
<p>Matériels :</p> <ul style="list-style-type: none"> - tablette - Texte modélisant sur feuille - Etiquettes animaux et légumes + maison 				

Organisation sociale et spatiale	Déroulement	Durée
8 groupes de 3	<p>Aujourd’hui, on va enregistrer notre livre sur la tablette. Chaque groupe va raconter son nouvel épisode.</p> <p>La dernière fois, on a voté pour choisir chez quel animal nous allons. On va chez le hamster.</p> <p>Choix du légume et de l’animal</p> <p>Vous vous souvenez de ce texte ? je vous l’ai déjà présenté. On va compléter ce texte avec le nouveau légume et le nouvel animal</p> <p>Texte modélisant : Mais le cochon a vu le loup entrer chez la poule. Il est inquiet, il frappe à la porte, toc, toc, toc « est-ce que tout va bien ? » « entre cochon ! » le loup et moi, nous préparons une soupe au caillou Le cochon demande si on peut y mettre des courgettes « on peut », dit le loup.</p> <p>Une fois le texte complété, on va jouer la scène avec des étiquettes représentant les personnages + rappel de ce qu’est un narrateur. Chaque enfant jouera la partie du texte que je lui aurais attribué.</p> <p>Une fois qu’ils ont compris ce qu’ils faisaient dans cet épisode, on passera sur la tablette.</p> <p>Sur la tablette, prendre une photo d’un camarade, s’enregistrer puis écrire son prénom.</p> <p>A la fin, on assemblera vos épisodes et ça fera un livre audio (livre que l’on écoute)</p>	20-25’
Bilan personnel :		

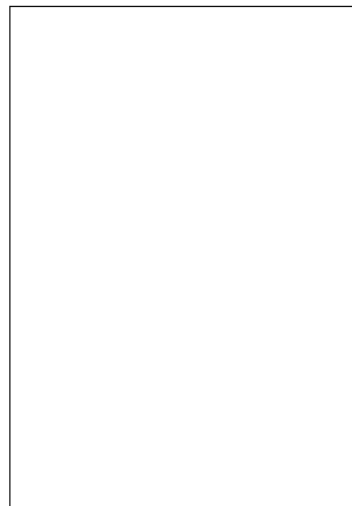
Pour donner suite à cela, je leur ai fabriqué chacun un livre, puis durant deux séances d’art plastique ils ont pu illustrer leur livre. Cela a été justifié par le fait qu’ils avaient été écrivains et que maintenant ils allaient être illustrateur avec en amont des questions sur comment s’appelle celui qui écrit un livre et comment s’appelle celui qui fait les dessins dans les livres.

Annexe 3

Livre des élèves (exemples de pages)



Mais le tigre a vu le loup entrer chez le hamster. Il frappe à la porte, toc, toc, toc.
« Est-ce que tout va bien ? »
« Entre tigre ! Avec le loup, on prépare une soupe au caillou. »
Le tigre demande si on peut y mettre des petits pois.
« On peut », dit le loup.



Résumé :

Ce mémoire de didactique porte sur la compréhension en lecture d'œuvres littéraires et sur l'écriture littéraire en grande section. Il propose des tâches de compréhension, des activités d'écriture et une analyse d'une séquence sur *La Soupe au Caillou* d'Anaïs Vaugelade, mise en œuvre dans une classe de grande section/CP, à partir de la pédagogie explicite et des gestes professionnels.

Mots clés : La soupe au caillou ; cycle 1 ; compréhension ; écriture ; pédagogie explicite