



HAL
open science

Comprendre et écrire un texte littéraire : outils et dispositifs à l'école primaire cycle 3 (CM1-CM2). L'ami du petit tyrannosaure

Chloé Bordes

► **To cite this version:**

Chloé Bordes. Comprendre et écrire un texte littéraire : outils et dispositifs à l'école primaire cycle 3 (CM1-CM2). L'ami du petit tyrannosaure. Education. 2022. dumas-04026705

HAL Id: dumas-04026705

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04026705>

Submitted on 13 Mar 2023

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.



2021/2022

Comprendre et écrire un texte littéraire : outils et dispositifs à l'école primaire
Cycle 3 (CM1-CM2)

L'ami du petit tyrannosaure

Directrice de mémoire : Laetitia Perret

Chloé Bordes

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

Sommaire :

Introduction	3
<u>1. Étude d'une oeuvre de littérature jeunesse.....</u>	<u>7</u>
<u>1.1. Les problèmes de compréhension du texte.....</u>	<u>7</u>
<u>1.2. Dispositifs pour résoudre les problèmes de</u> <u>compréhension : présentation de la séquence.....</u>	<u>9</u>
<u>1.2.3. Comprendre le personnage du petit</u> <u>tyrannosaure.....</u>	<u>13</u>
<u>1.2.4. Comprendre le personnage de Mollo.....</u>	<u>14</u>
<u>1.2.5 La chronologie dans le récit.....</u>	<u>15</u>
<u>2. Analyse de la mise en pratique de la séquence.....</u>	<u>16</u>
<u>2.1. La pédagogie explicite.....</u>	<u>16</u>
<u>2.2. La posture professionnelle et les postures élèves.....</u>	<u>17</u>
<u>2.3. Activités de lecture et de compréhension.....</u>	<u>20</u>
<u>2.4. Activités d'écriture.....</u>	<u>22</u>
<u>2.5. Analyse des écrits littéraires des élèves.....</u>	<u>23</u>
<u>2.5.1. Les différents écrits.....</u>	<u>23</u>
<u>2.5.2. Ressentis et évolution de la séquence.....</u>	<u>24</u>
<u>2.5.3. La temporalité.....</u>	<u>26</u>
<u>2.5.4. La place de la surprise.....</u>	<u>27</u>
Conclusion.....	28
Bibliographie.....	30
Annexe.....	32

Introduction :

La littérature est un art à proprement parler qui est très difficile à définir. En effet, cela varie selon les époques et les milieux culturels, et surtout selon les genres qu'elle contient. Ici, nous allons nous focaliser sur la littérature jeunesse. Celle-ci est clairement définissable.

Tout d'abord, elle est constituée de plusieurs catégories définies par Catherine Tauveron (1999) : les textes « réticents », les textes « résistants » et les textes « proliférants ». Les textes étudiés à l'école qui font partie de ces catégories sont considérés comme étant littéraires. Le texte proliférant est ouvert à une forme de pluralité de sens et d'interprétations. Il n'y a pas une seule manière de comprendre ce style d'écrit, en effet, le lecteur peut l'interpréter à sa propre manière. Le texte réticent, quant à lui, est volontairement complexe. En effet, il va poser des problèmes de compréhension au lecteur. Il est caractérisé par une création de logique inhabituelle, ou bien on y retrouvera une perturbation des valeurs familières, des contradictions, des substitutions etc... Il va pousser le lecteur à réfléchir pour arriver à le comprendre, car, contrairement au texte proliférant, il ne bénéficie pas d'une pluralité de compréhension. Chaque texte de littérature jeunesse qui est proliférant ou réticent sera forcément résistant.

Ce dernier met tout simplement le lecteur devant un problème qui nécessite une implication de sa réflexion. Il demande à se questionner et à développer certaines compétences pour être compris. En bref, le résistant est le plus intangible. Ces textes littéraires résistants sont des albums jeunesse, des romans, des contes, des fables, des poèmes, des pièces de théâtre, des nouvelles, etc... Ils sont classés par genres : le conte ou merveilleux, le fantastique, la science-fiction, et le récit héroïque. Ces genres ont des caractéristiques qui leur sont propres et qui permettent de les identifier. Ils s'ouvrent souvent sur une morale ou une question qui évoquent des problématiques de société. Par le biais de la littérature dans l'enseignement du français, on peut également s'ouvrir sur d'autres sujets et d'autres matières grâce à ces récits et aux questionnements qu'ils impliquent. La littérature jeunesse n'est donc pas une forme d'écriture puérile, car il est vrai que l'on entend souvent que « si c'est pour les enfants, c'est facile ». Non, la littérature jeunesse n'est pas « facile », elle est complexe, pour l'enfant, mais peut l'être également pour l'adulte, et cela est très intéressant car elle permet un échange d'apprentissages mutuels parfois entre élèves et enseignants.

Comme ces textes sont incomplets et requièrent un travail supplémentaire d'analyse, cela permet aux enfants de développer leur autonomie, d'échanger entre pairs, notamment à travers les débats, les partages ou non d'opinions, et également de placer l'élève en posture de se former l'esprit. Cela fait de ces textes des textes de lecteurs, car dépendants de ces derniers. Dominique Perrin (2009) exprime assez subtilement cela lorsqu'elle écrit : « 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 du texte et actualisation intime du sens ; elle appelle en particulier une pratique scolaire spécifique, le débat interprétatif. »

L'écriture littéraire lui est profondément liée, dans l'investissement du sujet, dans le rapport personnel au texte. Noëlle Sorin le dit d'ailleurs très clairement dans son article (2005) où elle écrit que l'écriture 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. »

Pour aller plus loin, un texte de littérature jeunesse, qu'il soit réticent ou proliférant, aura toujours des objectifs qui sont d'être compris, être interprété et de permettre à l'enfant lecteur scripteur d'apprendre à développer sa réflexion personnelle et à former sa personnalité de futur adulte. Ces objectifs apparaissent très clairement dans les programmes scolaires de langue française (par exemple on y retrouve « lire pour réaliser quelque chose, lire une histoire pour la comprendre et la raconter à son tour, lire pour enrichir son vocabulaire... » programmes Cycle 2 2018), et les textes littéraires étudiés à l'école sont des outils pour atteindre ces buts.

En effet, ces derniers attendent une forme d'investissement de la part du lecteur comme du scripteur : « le texte littéraire, incomplet par nature, attend de son lecteur qu'il œuvre à sa complétude. Parce qu'il déconstruit ou opacifie l'intrigue, il demande un effort intellectuel dont les élèves doivent être conscients. » (Tauveron 1999, p. 24). C'est au sujet de combler ce manque pour compléter et achever en quelque sorte la visée du texte. C'est pour cela d'ailleurs qu'existent les trois catégories. Le développement de cette réflexion intellectuelle évoquée par Catherine Tauveron apparaît très clairement dans les attentes du socle commun, plus précisément dans les domaines 1; 3 ; 4 et 5, où l'on retrouve bien évidemment le développement de la capacité à communiquer dans un français maîtrisé clair, mais aussi la formation de la personne et du citoyen apte à vivre en société dans le respect des valeurs d'autrui, le développement de la

curiosité et le sens de l'observation et la capacité à résoudre des problèmes, et l'interprétation des productions culturelles humaines.

« Comprendre et interpréter » sont donc au cœur de l'activité de lecture littéraire. Mais comment définir clairement ces mots ?

Tout d'abord, « comprendre » signifie « l'action d'avoir une représentation exacte d'un fait et saisir les rapports entre ce fait en question et ce qu'il y a autour ». Si l'on revient sur l'étymologie du mot, on retrouve le latin « cum » et « prehendere » qui veulent dire « saisir avec ». Cela exprime bien le fait de saisir concrètement le sens d'une idée. Quand on comprend un texte littéraire, on saisit l'idée ou la morale émise par l'auteur. Ensuite, pour « interpréter », la nuance est telle que l'on n'arrive pas encore au point de chute de la compréhension, mais que l'on tire quelque chose d'une idée assez floue, on projette une hypothèse, une piste, en se basant sur sa perception personnelle comme premier appui. Du latin « inter » et « pretare » cela signifie « ce qui est proche ». Lorsque l'on interprète un texte littéraire, on manœuvre une recherche réflexionnelle en quête de l'idée ou la morale que l'auteur a voulu transmettre.

Dans les programmes, la compétence de la lecture et de l'écriture repose principalement sur l'idée que le texte littéraire est un outil de résolution de problèmes, ouverts ou non. Cela se constate par le fait que l'on ne demande pas seulement aux élèves de savoir lire et écrire, mais également de savoir réfléchir et d'être capables d'interpréter ce qui n'est pas dit explicitement, bref, de lever l'implicite. Si ces objectifs ont une valeur très riche, ils n'en sont pas moins ambitieux. En effet, la compréhension, l'interprétation, la capacité à aboutir une réflexion, tout cela n'est pas inné, et demande à certains élèves un gros effort et une bonne maîtrise de la langue.

Ces attentes ne sont donc pas faciles à acquérir pour tous les élèves. Certains ont plus de difficultés que d'autres en enseignement du français. C'est pourquoi l'enseignement de la compréhension, qui vise à lever les implicites d'un texte, est essentiel. Pourtant, cette activité, encore récente, est peu outillée comme le rappelle Marie France Bishop (2018), professeure d'université en Sciences de l'Éducation et spécialiste de didactique du français. Pour résoudre ces difficultés, elle propose dix éléments essentiels à prendre en compte par les enseignants dans l'enseignement de la compréhension. On y retrouve plusieurs points, notamment le fait d'accroître les connaissances des élèves, motiver la lecture (ce qui personnellement, me semble être la base de tout, comment faire travailler les enfants si le sujet ne les intéresse même pas un

minimum ?) apprendre à élaborer une représentation mentale, apprendre à contrôler sa lecture, enseigner des stratégies de compréhension, faire échanger et débattre les élèves entre pairs, développer le vocabulaire linguistique, varier les types de textes, intégrer l'écriture à la lecture et enfin différencier l'enseignement. Ces éléments semblent être une bonne base pour mener notre analyse sur la manière d'enseigner la compréhension dans l'enseignement de la lecture à l'école à travers les textes littéraires.

Comment identifier à travers une œuvre de littérature jeunesse les difficultés de compréhension que pourront rencontrer certains élèves, afin d'y remédier pour leur permettre d'écrire un texte littéraire, tout en respectant les objectifs des programmes et du socle commun ? Pour répondre à cette problématique, nous ferons tout d'abord dans une première partie l'étude d'une œuvre de littérature jeunesse ancrée dans un cycle, afin de voir les problèmes de compréhension qu'elle pose et les dispositifs pour y remédier ainsi que les écrits littéraires qu'elle permet. Nous verrons ensuite, dans une seconde partie, comment une séquence de compréhension de lecture peut s'articuler autour de cette œuvre. Enfin, nous terminerons par une analyse de cette séquence une fois mise en œuvre.

1. Étude d'une oeuvre de littérature jeunesse

L'oeuvre de littérature jeunesse dont il sera question dans cette analyse sera Florence Seyvos, Anaïs Vaugelade, *L'ami du petit tyrannosaure*, publiée en 2003 aux éditions École de loisirs. Tout d'abord, c'est un récit qui va potentiellement engendrer du rire chez le lecteur. En effet c'est un petit dinosaure qui est triste de ne plus avoir d'amis car il les a tous mangés, ce qui est une situation plutôt ironique. Les illustrations ajoutent également une forme très prononcée d'humour visuel avec des couleurs chaudes et des dessins qui peuvent provoquer une forme d'attachement aux personnages et on excuserait même ce petit tyrannosaure de manger ses compagnons. Ensuite, c'est un album qui aborde les questions du respect, de la patience, des apprentissages de la vie et surtout de l'amitié à travers Mollo qui est un personnage sage et compatissant. Enfin, il permet d'initier une expression des sentiments et l'apprentissage d'une communication contournant la colère et l'impulsivité. Il laisse une marque sur les jeunes lecteurs (et même le lecteur adulte), il entraîne beaucoup d'interrogations qui sont largement exploitables avec une classe de Cycle 2 ou de Cycle 3.

Il est donc un bon support pour travailler la compréhension et pour pratiquer plusieurs formes d'écrits littéraires.

1.1. Les problèmes de compréhension du texte

C'est en effet un texte résistant et proliférant car il est ouvert à une pluralité de sens de compréhension, surtout pour des enfants de CE2 ou CM1. Tout d'abord le personnage de Mollo la petite souris affirme qu'il a une formule magique qui le rend immangeable. Cette formule, il ne peut pas la prononcer quand il dort. Et en effet, quand le petit tyrannosaure essaie de le manger, il le recrache aussitôt car il trouve qu'il a mauvais goût, ce qui montre que l'on ne peut pas affirmer qu'il a inventé sa formule. Le mauvais goût a sûrement une dimension symbolique, mais rien n'est dit explicitement, ce qui confirme l'aspect proliférant de l'oeuvre. Il y a plusieurs interprétations possibles. Soit Mollo a vraiment une formule magique qui le rend dégoûtant à manger. Soit il dit cela pour que le petit tyrannosaure apprenne tout simplement à se retenir de manger son nouvel ami, et que de ce fait, Mollo prend tout simplement le risque et « bluffe », mais il n'est absolument pas magicien, il ruse afin de donner confiance au petit dinosaure qui se

sent incapable de se contenir au début de l'histoire. Cette interprétation semble assez complexe à atteindre pour les élèves, elle nécessitera donc un travail à effectuer pour découvrir cette pluralité de sens. Ensuite, pour ce qui est de la fin du récit ; Mollo ruse de nouveau, cette fois-ci de façon plus explicite (il le dit à la fin du récit) en faisant croire qu'il s'est cassé le bras et qu'il ne peut plus cuisiner, donc il dit au tyrannosaure qu'il n'a qu'à le manger s'il le souhaite. Ce dernier refuse et se met à son tour à cuisiner. Dans une première lecture, les enfants ne comprendront peut-être pas du premier coup que le personnage principal a tout simplement appris, dans un premier temps à se contenir, et dans un second temps, à prendre soin de ses proches. En effet, le jeune lecteur pourrait comprendre que le dinosaure cuisine tout simplement car il a faim et pour donc éviter de manger la petite souris. Le fait d'arriver à comprendre qu'il a tout simplement appris à se contrôler et qu'il a mûri relève d'un second niveau de compréhension et est complexe pour de jeunes élèves. Cela requiert aussi un travail en classe pour favoriser cette compréhension.

Enfin, il y a une compréhension des caractères des personnages. Il faut arriver à cerner le caractère des deux protagonistes pour arriver à une meilleure interprétation du texte, en travaillant sur les stéréotypes.

Le stéréotype du tyrannosaure est celui d'un prédateur féroce et très dangereux, sans compassion, voire même sans conscience. Le personnage de l'album, fidèle à sa nature de prédateur carnivore, mange les êtres qui l'entourent, mais il regrette et cela le rend même très triste. Il est seul, incapable de contrôler ses pulsions de carnivore, anxieux, mais il prend confiance en lui et grandit au fil du récit.

La souris Mollo sort aussi du stéréotype de représentation de la souris. Il est courageux, audacieux et très confiant. Il est une figure de précepteur pour le dinosaure, ce qui peut être assez compliqué à cerner encore une fois en première lecture. Les émotions des personnages ne sont pas forcément visibles dans le texte, mais plutôt dans les illustrations, par exemple : la toute première illustration du livre qui accompagne la réplique « Il était une fois un petit tyrannosaure qui n'avait pas d'amis car il les avait tous mangés » représente le protagoniste pleurant à chaudes larmes, ce qui montre qu'il est profondément triste de sa situation. Il y a donc un travail de décodage des images pour mieux comprendre l'œuvre qui est nécessaire. Dans cet album en effet, les illustrations sont un atout majeur pour construire la compréhension de la lecture.

En ce qui concerne l'humour, il fonctionne par sa subtilité, c'est en effet un autre point de résistance. Tout d'abord, sur l'association de ces deux animaux : un tyrannosaure et une souris. C'est une association assez improbable, surtout quand ces derniers sont amis. S'il n'y a pas de « blagues » exprimées explicitement, certaines répliques et certaines images peuvent amener le lecteur à sourire, et surtout le jeune lecteur. Tout le monde n'a bien évidemment pas le même humour, donc cela peut être intéressant d'observer les réactions des élèves pendant la lecture et de les interroger ensuite sur ce qui les a fait rire.

1.2. Dispositifs pour résoudre les problèmes de compréhension : présentation de la séquence

Pour travailler sur la clairvoyance des œuvres de littérature jeunesse par les enfants, M.F Bishop (2018) rappelle que pour décrire les pratiques liées à la compréhension, les chercheurs de l'ifé ont listé neuf types de tâches qui sont :

1. Définir ou expliciter une intention de lecture (faire une entrée en matière de la tâche à venir avant de commencer à lire, puis revenir après sur le but de l'activité, adapter la lecture selon le type d'écrit demandé...)
2. Anticiper, formuler ou vérifier des hypothèses (Avant la lecture, demander ce que l'on s'attend à voir, faire réagir les élèves, formuler des hypothèses pendant la lecture puis les comparer à la fin de la lecture, convoquer les connaissances sur le monde, des souvenirs de lectures, des expériences personnelles...)
3. Décrire, commenter une illustration (Avant, pendant et après la lecture, reformuler des hypothèses, comparer les illustrations, fabriquer une illustration du passage qui vient d'être lu ou de la totalité du texte...)
4. Expliquer ou reformuler le sens (Répondre oralement à des questions portant sur les informations du texte explicite, reformuler une partie du texte de manière plus accessible, expliquer un moment, un passage, pour rendre plus compréhensible un évènement, inciter les élèves à se représenter une scène mentalement, rapprocher le texte d'un autre texte ou d'un élément de la vie quotidienne pour que les élèves puissent mobiliser des savoirs qu'ils possèdent déjà pour mieux comprendre le texte.)

5. Produire un rappel de récit (Situer le texte qu'on est en train de lire, dire « tout ce que l'on a appris » sur un personnage, un événement, une intrigue etc..., faire une fiche sur un personnage, organiser une suite chronologique d'événements, jouer l'histoire (théâtre, mimes, marionnetes...))
6. Rendre explicite une information implicite (Rechercher des indices et mettre en relation des éléments disjoints (à votre avis, pourquoi ? Comment ?), insérer les sentiments et états mentaux des personnages (ce que le le personnage ressent, ce qu'il veut, ce qu'il sait ou croit savoir à tel ou tel moment de l'histoire) lorsqu'ils ne figurent pas tels dans le texte)
7. Proposer, débattre ou négocier une interprétation (Discuter les différentes interprétations émises lors de la lecture d'un passage dont le sens pose problème, jouer une scène pour déterminer ce qui est possible et ce qui ne l'est pas parmi les différentes interprétations, participer à un débat interprétatif...)
8. Réaliser une tâche écrite (Répondre à des questions du type « vrai/faux », répondre par écrit à un questionnaire de compréhension, compléter le texte (ou une reformulation) qui comporte des trous, choisir/entourer la bonne illustration, réaliser une illustration en s'attachant à rendre compte du passage lu, proposer ou compléter un classement d'images ou d'extraits de texte dans l'ordre chronologique.)
9. Corriger une tâche écrite portant sur la compréhension (donner et justifier des réponses soit en recourant au texte soit en se servant de ses connaissances, recopier la réponse exacte énoncée par l'enseignant, modifier ses réponses écrites, si nécessaire, en s'attachant à rendre compte de sa compréhension de la phrase ou du texte lu ou écouté.)

C'est en m'appuyant sur ces 9 points que j'ai construit et réalisé la séquence suivante pour une classe de CE2, dans lesquelles nous retrouveront toutes ses tâches déclinées en activités.

Comme les problèmes de compréhension s'articulent principalement autour des deux personnages, j'ai construit la séquence (À retrouver en annexe, pages 30 à 32) avec des activités visant à dépasser cette problématique de l'implicite de l'album. Ces activités figurent à l'origine sur le site internet d'une enseignante. Je les ai modifiées pour les adapter au profil de mes élèves. Pour arriver à cela, je me suis appuyée sur les 9 tâches de compréhension formulées par M.F Bishop, que j'ai évoquées plus haut. De plus, j'ai choisi d'user de la lecture dramatisée, c'est-à-dire en lisant moi même l'album aux élèves. Par ce choix, les enfants pourront mieux saisir

l'implicite, les sentiments qui se cachent à travers certains dialogues, les susciter les motivations des personnages qui ne sont pas forcément explicitement exploitées, et enfin, mettre en lumière leurs traits de caractère. Selon Boiron (2010) et Bourhis (2012, 2014) :

Les changements de voix aident les élèves à : repérer les différents personnages, avoir accès à des sentiments potentiellement éprouvés par les personnages (peur, solitude, joie, etc.), avoir accès aux motivations, aux raisons d'agir des différents personnages qui peuvent ne pas être explicitées, attribuer des traits de caractère aux différents personnages et construire les relations qu'ils entretiennent.

C'est pour cela qu'il faut utiliser la lecture dramatisée et travailler sur les intonations, c'est-à-dire par exemple de faire le plus souvent une voix tremblante pour le petit tyrannosaure, et une voix nette et assurée pour faire Mollo.

Les fiches d'exercices ont été créées pour une classe de CE1-CE2. On peut donc légitimement se demander pourquoi avoir choisi des supports à destination de Cycle 2 pour une classe de Cycle 3. Ce choix est totalement assumé. En effet, la classe dans laquelle je me trouve en stage cette année est une classe à double niveau de CM1-CM2 (avec seulement 2 CM2 dont le niveau a été identifié comme correspondant aux attendus de début CE2). Cette classe est très hétérogène et le niveau est assez faible. De plus, ceux sont des enfants n'ayant pas forcément accès à la culture littéraire. Ma tutrice de stage m'a confié qu'elle s'était rendue compte pendant le confinement de 2020 que certains élèves n'avaient pas un seul livre chez eux. La seule lecture qu'ils pratiquent est donc celle de l'école. Enfin, l'école se trouve dans un quartier populaire, et de nombreux élèves ont des parents issus de la migrations, une grande majorité ne parle pas couramment français. Ces élèves ne parlent donc cette langue qu'à l'école avec personne pour les aider à la maison sur leurs devoirs. Le niveau d'étude de la langue ne correspond donc pas du tout aux attendus de cycle 3.

J'ai donc anticipé en choisissant ces fiches pour les aider dans cette séquence de compréhension de manière plus simple. J'ai ré-adapté ces dernières pour qu'elles soient toutefois proches des attendus de cycle 3 et qu'elle arrive à mener les élèves sans piège vers la finalité de cette dernière qui sera de rédiger une recette de gâteau pour un tyrannosaure.

Dans un premier temps, les élèves doivent émettre des interprétations à partir de la couverture de l'album, puis, il sera lu de manière « fractionnée » au fil des séances. Cette lecture fractionnée m'a été inspirée par Jean-Louis Dufays qui explique le dispositif de « dévoilement progressif, qui consiste à lire des textes narratifs collectivement par étape en s'attardant à chaque étape sur les différentes hypothèses de lecture qu'elle permet d'élaborer [...] apparaît aujourd'hui comme un moyen privilégié de concilier les plaisirs de la tension narrative et la richesse des interprétations tout en permettant d'intégrer les investissements subjectifs » (2016). J'ai fait le choix de ne pas le lire en entier d'une traite pour plusieurs raisons. Tout d'abord, pour maintenir l'intérêt des enfants tout au long du déroulement de la séquence, j'ai voulu éveiller une sorte de légère « frustration » pour capter et maintenir leur attention dans le travail qui est donné. Ensuite, j'ai également, et surtout, fait ce choix pour la compréhension. Comme je l'ai déjà évoqué, cette œuvre peut être complexe pour un jeune public, il y a donc tout intérêt à accompagner et à travailler les difficultés qu'elle propose. En divisant la lecture de l'album en plusieurs parties, je peux, à chaque séance, approfondir et travailler autour de ce qui vient d'être lu et prendre le temps d'échanger et d'accompagner les élèves pour qu'ils arrivent à une bonne interprétation du récit.

Par la suite, j'ai donc posé des questions sur les deux personnages principaux. En effet, ces derniers relèvent des problèmes de compréhension car ils ne correspondent pas vraiment au stéréotype d'une souris et d'un tyrannosaure.

La culture populaire nous a forgée une image très caractéristique de ces deux animaux. Pour le tyrannosaure, on peut notamment penser aux films de Steven Spielberg, *Jurassic Park* où la racine étymologique « tyrannie » de tyrannosaure prend tout son sens, tant il terrorise tout le monde et porte l'intrigue angoissante des longs métrages. Pour la souris, cette fois on peut penser aux petites souris qui se cachent des chats dans les recoins des vieilles maisons, on retrouve d'ailleurs ce stéréotype dans le conte Cendrillon ou tout simplement dans les Sciences, où les souris sont des cobayes avec des durées de vie très courtes et tragiques. L'animal est donc vu comme un petit être fragile et le tyrannosaure comme un monstre préhistorique qu'on est bien content de savoir éteint tant il est redoutable.

Or, nous avons vu bien plus haut qu'il n'en était rien, et que Mollo était le personnage avec les épaules les plus solides au point de changer un tyrannosaure qui est lui au contraire très sensible

et anxieux. Donc, l'effort de travail à fournir est d'autant plus fort puisqu'il faut réussir à détacher les élèves des stéréotypes intériorisés.

1.2.3. Comprendre le personnage du petit tyrannosaure

Tout d'abord, comme l'histoire est principalement centrée autour du petit tyrannosaure, il est primordial d'identifier et de comprendre ce personnage. Comme nous l'avons vu plus haut, il ne correspond pas à l'image stéréotypée de son apparence. Un des enjeux était de faire intérioriser cela aux élèves. La séquence va donc participer à une analyse de ce personnage pour comprendre comment il fonctionne, à quoi on peut le rattacher. Durant les séances, les élèves sont énormément interrogés sur le personnage : Est-ce que c'est un tyrannosaure qui vous fait peur ? Pourquoi ? Est-ce que le tyrannosaure est méchant ? Pourquoi n'est-il pas méchant ? Comment sont les tyrannosaures d'habitude ? Méchants, gentils ? Ce dernier est très immature, il se comporte comme un enfant capricieux incapable de se fixer des limites. Il raisonne seulement à partir de son instinct primaire et ne sait pas se retenir, ce qui entraîne qu'il mange ses amis dès qu'il a faim. Ensuite, il a des regrets et il pleure. Il n'a pas un mauvais fond, il n'est pas féroce, il semble même innocent, il n'a seulement pas de limite, personne ne lui a appris à en fixer, il ne sait pas gérer sa frustration, n'agissant que par son instinct primaire dans le principe de plaisir. Le travail collectif défini dans la séquence est donc bien dédié à la déconstruction de tous les stéréotypes possibles. Avant la lecture de l'album, un travail autour de la couverture de ce dernier va être effectué, car elle donne déjà des informations sur la nature de l'histoire, que les élèves peuvent observer et analyser, cela va leur permettre de s'interroger sur les personnages qui sont parfaitement illustrés et dont les traits peuvent déjà poser question sur leur personnalité. Ceci est inspiré des tâches de Bishop, c'est-à-dire définir et expliciter une intention de lecture (C1), anticiper, formuler ou vérifier des hypothèses (C2) et décrire, commenter une illustration (C3), Proposer, débattre ou négocier une interprétation (C7). Cela sert à faire une amorce d'analyse des personnages chez les élèves. Ils vont tout d'abord se questionner par rapport à ce qu'ils ont observé sur la couverture : « Que voyez-vous ? A votre avis, pourquoi voit-on ces deux personnages ? De qui va parler cet album ? Relisez le titre. Que fait la souris ? A votre avis, quelle est la relation des deux personnages ? Voyez-vous des indices sur l'histoire ? Quels sont les sentiments du tyrannosaure ? De la souris ? ». Ensuite ils vont revenir sur leurs premières

hypothèses après avoir écouté l'histoire, ce qui mènera ensuite à cette tâche : expliquer ou reformuler le sens (C4). La finalité de la séquence sera d'amener les élèves à comprendre que le tyrannosaure a grandi et que cette prise de maturité lui a permis de se contrôler et de réfléchir avant d'agir. Il a appris à contrôler son instinct primaire de carnivore pour devenir civilisé. Il apprend à se soucier des autres, sincèrement, et à construire une amitié. L'album transmet, à travers ce changement, des valeurs portées autour de la civilité et du vivre ensemble dans le respect d'autrui.

1.2.4. Comprendre le personnage de Mollo

Pour ce qui est de Mollo, c'est un personnage très intelligent et d'une grande complexité. C'est celui qui peut être le plus difficile à cerner pour les élèves, la séquence s'articule donc également autour de son analyse. C'est un rongeur, pas une petite souris, ce qui déjà pose question, étant donné qu'il n'est pas beaucoup plus petit que le tyrannosaure. Cela est une première dé-construction non pas du stéréotype mais de la réalité, ce qui confirme qu'on est dans une fiction. Mollo est rusé, et use de cet atout pour le bien du tyrannosaure. Il agit donc dans un souci de bienveillance. À la première rencontre avec son compagnon, il a tout de suite réussi à le cerner et à comprendre comment il va pouvoir l'aider. On peut même affirmer sans se tromper qu'il devient un précepteur. A l'égal donc du tyrannosaure, un travail d'analyse et de compréhension de ce personnage est établi dans la séquence. Encore une fois, dans un premier temps avec l'analyse de la première de couverture (sur laquelle on le voit avec un regard de biais tourné vers le petit tyrannosaure, ce qui laisse supposer à une sorte de méfiance), pour de nouveau se faire une idée de ce dernier sans encore connaître son issu dans le récit, et au fils des séance, histoire connue, se questionner sur son caractère et son rôle. Il est d'autant plus complexe par ses actions. À l'inverse du tyrannosaure, il n'obéit pas à un instinct primaire. Il est maître de ses actes et suffisamment courageux pour prendre des risques réfléchis. Il y a énormément d'implicite qui plane autour de lui et il ouvre la voie à de nombreux questionnements : a-t-il vraiment une formule qui le rend immangeable (comme les musaraignes qui par exemple qui sont des rongeurs dont la forte odeur sert de répulsif contre les prédateurs.) ou-est-ce une ruse pour tester le tyrannosaure et voir s'il a compris les valeurs qu'on lui a enseignées pendant 3 jours ? Pourquoi faire croire qu'il s'est cassé le bras et pourquoi proposer au tyrannosaure de le

manger ? Pourquoi prendre le risque d'être mangé ? Toutes ces questions sont travaillées dans la séquence ce qui permet au fils des travaux réalisés d'amener les élèves à trouver des réponses et à comprendre la finesse de son rôle, en appui direct avec les tâches anticiper, formuler ou vérifier des hypothèses (C2), expliquer ou reformuler le sens (C4), rendre explicite une information implicite (C6), réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension (C8) et corriger une tâche écrite portant sur la compréhension à propos d'un mot, d'une phrase ou d'un texte (C9), qui sont formulées sous forme de fiches de travail regroupant des questions et exercices de compréhension, en accord avec les attendus des programmes de Cycle 2 et 3 . On retrouve par exemple des questions comme : Qui sont les personnages principaux ? Quel est le problème du tyrannosaure ? Pourquoi Mollo n'a-t-il pas peur du petit tyrannosaure ? Etc... Avec aussi des exercices de « vrai/faux » et enfin, des exercices de tâches écrites courtes, nécessitant de se mettre à la place du personnage (Exemple : Écris dans la bulle ce que pense le petit tyrannosaure à ce moment-là.) Tout cela a bien pour objectif d'observer la compréhension des élèves progressivement.

1.2.5 La chronologie dans le récit

On ne gagne pas en maturité en quelques minutes. Il y a un travail sur la temporalité dans la séquence pour bien hiérarchiser les différentes étapes de l'histoire et surtout pour faire comprendre aux élèves que l'évolution et la maturation du petit tyrannosaure est progressive.

Le tyrannosaure a besoin de quelque temps pour apprendre. De plus, une amitié ne naît pas non plus en un claquement de doigts. Il y a une chronologie dans le récit qui n'est pas forcément simple à percevoir pour un jeune lecteur. Pourtant, pour comprendre les changements qui s'opèrent tout au long de l'histoire, il est nécessaire que les élèves arrivent à se situer dans le temps. En effet, il faut arriver à comprendre qu'il y a un laps de temps entre la présentation et le parcours initiatique du tyrannosaure, et le moment où il rencontre Mollo. Ensuite, il faut bien appuyer sur une phrase très importante que prononce ce dernier : « Demain nous essaierons quelque chose de plus difficile et je te promets que, dans trois jours, nous serons amis pour la vie. », parole qui est appuyée lors de la lecture dramatisée, pour bien mettre en avant son importance. Cette dernière est très importante car elle porte à elle seule la durée du programme que suivra le petite tyrannosaure, et au début de chaque séance, lors du rappel sur le récit

(Produire un rappel de récit à l'oral,C5), la question du temps posée aux enfants se basera à chaque fois sur cette parole, pour bien marquer l'importance de la chronologie. En effet, par ces paroles, il offre deux repères temporels au lecteur. En effet, dans un premier temps, il exprime que dès le lendemain, il va démarrer un premier exercice pour accompagner le tyrannosaure. Ensuite, il explique que ces différents exercices se dérouleront sur trois jours. C'est très important de marquer un point d'arrêt sur cette phrase pour établir un point de repère pour les élèves.

2. Analyse de la mise en pratique de la séquence

J'ai appliqué cette séquence dans le cadre de mon stage de deuxième année de master, dans une classe de CM1-CM2 au sein d'une école de quartier prioritaire. La classe regroupe 22 élèves, 20 de CM1 et 2 de CM2. C'est une classe qui est officiellement à double niveau, mais qui officieusement n'est qu'un CM1, voire moins. En effet, les 2 CM2 ont été placés dans cette classe car ils sont en grande difficulté scolaire et n'ont pas le niveau attendu pour suivre les programmes de ce niveau. Ils ont été identifiés comme ayant un niveau CE2, parfois CM1. Même si la classe est assez hétérogène, nous sommes tout de même sur un public qui n'est pas en mesure de valider les objectifs des programmes de Cycle 3, tant il y a encore trop de lacunes. Il n'y a donc pas d'autre choix que d'adapter les enseignements pour leur permettre au mieux de suivre. Lorsque je leur ai présenté l'album, certains l'ont reconnu car ils l'avaient déjà vu dans la médiathèque de l'école, en revanche, aucun ne l'avait lu, ce qui était un bon point pour débiter cette séquence de découverte.

2.1. La pédagogie explicite

Pour construire cette séquence, je me suis appuyée sur les méthodes de la pédagogie explicite. En effet, comme l'explique Patrick Rayou (2018) : « La demande d'explicitation faite à l'école ne cesse de croître depuis des années, jusqu'à figurer dans les attendus du domaine 2 du socle commun qui a orienté la rédaction des nouveaux programmes de 2015 pour l'enseignement primaire et le collège. » Comme la problématique de ce dossier s'articule autour de la compréhension, user de cette pédagogie était une évidence. Mais alors, quels sont les fondements

de cette dernière, et comment les définir ? Enseigner la compréhension passe par l'adoption d'une pédagogie explicite. Elle se définit comme étant un enseignement direct et structuré par l'enseignant qui la pratique, partant de l'idée que l'enseignant est un guide constant au service de l'apprentissage des enfants. Ses grands principes sont, selon l'APPEX (Association Pour La Pédagogie Explicite) : 1. Une pédagogie qui présente et explicite les apprentissages 2. Une pédagogie favorisant les interactions et l'implication des élèves 3. Une pédagogie structurée et progressive, allant du simple au complexe, pour viser la compréhension 4. Une pédagogie prônant la répétition pour viser la mémorisation à long terme. 5. Une pédagogie qui valorise les efforts et les stratégies pour réussir. Dans les programmes scolaires, voici comment elle est évoquée ; tout d'abord au cycle 2, elle est évoquée de sorte que : « 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 », ensuite, au cycle 3, on dit qu'« En lecture, l'enseignement explicite de la compréhension doit être poursuivi » , « Le cycle 3 développe plus particulièrement cet enseignement explicite de la compréhension afin de doter les élèves de stratégies efficaces et de les rendre capables de recourir à la lecture de manière autonome pour leur usage personnel et leurs besoins scolaires. »

Comme je l'ai expliqué plus haut, la classe dans laquelle la séquence a été testée était une classe de CM1-CM2, ayant un public particulier, dont certains élèves avec un niveau scolaire s'apparentant plutôt aux attendus de Cycle 2. Dans le déroulé, on retrouve la plupart des principes, notamment l'idée de la répétition, l'explicitation, et le fait de favoriser les interactions des élèves. On retrouve également cette motivation d'aller du plus simple au plus complexe, mais nous verrons plus tard que cela reste encore à travailler.

2.2. La posture professionnelle et les postures élèves

Pour analyser la mise en œuvre, nous pouvons nous appuyer sur la typologie des gestes professionnels et les postures d'élèves de Bucheton (2016). Un geste, une mimique, un regard, une inflexion de la parole ... tout cela forme ce qui accompagne le discours verbal lors des activités d'enseignement : le corps parlant de l'enseignant.e qui signale un changement de contexte, l'arrivée d'une nouvelle activité, une évaluation... Selon 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). » En effet, il n'y a pas une seule posture, une seule manière, une seule façon de faire vivre ce métier. Avant d'être enseignant, nous sommes tout d'abord des humains avec des personnalités, des qualités, des défauts, des habitudes et des modes de vie. Selon le type d'enseignant que l'on a envie d'être, notre mode de vie va influencer nos gestes professionnels. Parfois en bien, parfois en mauvais, et cela va pouvoir évoluer et se corriger au fil du temps, avec l'expérience. Or, lorsque l'on est débutant, l'expérience est maigre, voire inexistante. Réussir à porter un regard analytique sur ses tous premiers gestes professionnels est donc très important. En ce qui me concerne, le regard que j'ai porté sur moi-même après avoir effectué cette séquence me prête à penser que je me trouvais dans ce que Bucheton (2016) nomme une posture de contrôle et dans une posture d'accompagnement. La posture de contrôle se définit par le fait de viser 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. Ensuite, la posture d'accompagnement repose plutôt sur l'idée que 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. J'en suis arrivée à cette conclusion, tout d'abord par moi-même, en essayant de réfléchir à ce que je montrais lorsque j'enseignais, mais également par les retours extérieurs que j'en ai eu, car ma tutrice de stage m'observait lors de chaque séance, et me faisait un retour par la suite. Ces postures semblent être assez caractéristiques de ma personne, car j'ai aussi eu cette remarque de la part d'un enseignant de l'université qui était venu m'observer lors d'une séance d'anglais et de mathématiques. Il semblerait que je reste encore trop en retrait, dans une approche frontale avec les élèves et statique. Comme si je me sentais protégée dans la zone du « devant de la classe », entre le tableau et les premières tables d'élèves. De plus, je suis particulièrement stressée par le temps, et donc j'ai tendance à contrôler au maximum la séance et à vouloir la piloter pour que chaque temps soit respecté, qu'il n'y ait pas de dépassement et que l'on puisse faire tout ce qui est prévu. Sans surprise, c'est un désir qui est assez idéaliste, et je n'y suis pas toujours arrivée. Pour l'accompagnement, j'ai également reçu la remarque (qui est assez positive en soit) que je faisais preuve d'énormément de bienveillance avec les élèves. En effet, je suis à leur écoute, je priorise leurs besoins et je fais en sorte de bien leur expliquer, et de

revenir sur certains points avec eux de manière individuelle, en leur précisant toujours que je suis là, et qu'ils n'ont qu'à lever la main pour me solliciter, je viendrai. J'ai essayé, au maximum, de me mettre à leur service durant cette séquence, et j'ai fait de mon mieux pour que cela soit efficace. Ce n'était pas parfait, ce qui est normal car je débute, mais je pense que cette posture est plutôt bonne à garder, contrairement à la posture de contrôle qu'il faudrait que j'assouplisse un peu. En effet, comme le décrit Bucheton (2019), il existe certaines postures, préoccupations spécifiques des enseignant.es débutant.es, tels que le pilotage serré, la forte posture de contrôle, le manque de lâcher-prise. Cette forte posture de contrôle engendre du sur et contre-étayage, crée un manque de lâcher-prise et des difficultés dans la gestion des sollicitations des élèves. L'activité des élèves est réduite car l'enseignant.e débutant, dans sa posture de contrôle et avec un pilotage contraint, ne fait que peu appel à leurs ressentis, expériences ou connaissances. Dès lors, les élèves verbalisent et participent peu (l'enseignant le fait à leur place) ou n'entrent pas dans une négociation de sens. Je me retrouve assez dans cette situation, même si je ressens qu'au fil de mes stages, j'ai évolué sur la sollicitation des élèves, et que je m'efforce au maximum de ne pas agir à leur place, j'essaie de les laisser chercher et trouver, toujours en regardant la montre bien sûr. Je suis donc en bonne voie, je pense, pour m'améliorer, mais il y a encore du chemin à faire.

Pour ce qui est de la posture des élèves (2016), c'est assez difficile de n'en définir qu'une seule, étant donné le public fortement hétérogène qu'ils étaient. Néanmoins, s'il fallait globaliser, je dirais qu'ils se trouvaient dans la posture première, et d'autres dans la posture scolaire. La posture première correspond à la manière dont les élèves se lancent dans la tâche sans trop réfléchir, la posture scolaire caractérise davantage la manière dont l'élève essaie avant tout de rentrer dans les normes scolaires attendues et tente de se caler dans les attentes du maître. C'est une classe avec des enfants qui sont issus d'un quartier populaire, il y a une forte forme de difficulté scolaire, en revanche, ils ne sont pas dans le rejet scolaire, c'est au contraire une classe très investie et volontaire. Donc, lorsque j'ai commencé cette séquence, ils ont été très emballés, d'ailleurs ils ont beaucoup aimé l'album. Ils se mettaient au travail tout de suite, et ne tentaient pas d'y échapper par une quelconque manœuvre de perturbation de la classe. De plus, ils sont encore dans une logique de travail pour faire « plaisir à la maitresse », sans réfléchir au fait que la maîtresse ne demande pas des tâches à des élèves pour satisfaire une satisfaction personnelle. Ils n'ont pas encore acquis le fait que ce qu'ils vont faire à l'école est pour eux, pour leur

construction de futurs adultes et leur avenir. Nous verrons par la suite, que cet aspect a plutôt posé problème dans certaines activités de la séquence.

2.3. Activités de lecture et de compréhension

Tout d'abord, la première séance commence par un temps d'analyse autour de la couverture de l'album pour que les premières suppositions émergent dans la classe. Ce moment d'analyse a été très important, car il m'a permis de constater que les élèves étaient assez divisés dans leurs ressentis. En effet, certains ont remarqué le regard un peu niais du tyrannosaure sur la couverture, et ont donc supposé que ce dernier ne serait pas aussi féroce que l'idée que l'on se fait de cet animal. En revanche, les autres quant à eux, ont supposé que le tyrannosaure allait manger la souris. J'ai également eu plusieurs remarques sur la taille des animaux : « La souris est presque aussi grande que le tyrannosaure ». Je ne m'attendais pas à ce qu'ils fassent une remarque sur cela, je n'avais pas anticipé cette possibilité, ne connaissant pas encore la classe lorsque j'ai créé cette séquence. Avec le recul, ça ne m'étonne pas, étant donné que ce sont des enfants avec un souci constant de rationalité dans tout ce qu'ils voient. J'ai dû donc préciser qu'en effet, les proportions n'étaient pas réalistes, étant donné que c'est un album jeunesse relevant d'une histoire complètement fictionnelle.

Ensuite, je leur ai lu une première partie de l'album, et quand je me suis arrêtée, j'étais ravie de les voir très investis et désireux de connaître la suite. Je leur ai posé les questions suivantes : « Est-ce que l'histoire vous plaît pour le moment ? L'avez-vous trouvée drôle ? Qu'est-ce qui vous a fait rire ? Est-ce que c'est un tyrannosaure qui vous fait peur ? Pourquoi ? Que pensez-vous qu'il va se passer avec le nouveau personnage Mollo ? Est-ce qu'il va manger la souris oui ou non ? », toujours en précisant qu'il n'y avait pas de bonne ou de mauvaise réponse, que je voulais simplement leurs ressentis personnels, et qu'ils pouvaient être honnêtes, que je ne le prendrai pas mal s'ils me disaient qu'ils n'aimaient pas. Dans l'ensemble, les retours étaient unanimement positifs. Les suppositions sur la suite du récit n'avaient pas trop bougé, il y avait toujours un groupe convaincu que la souris allait être mangée, et un autre qui n'était pas d'accord. J'ai continué la lecture échelonnée jusqu'à la séance 3. À chaque fois, avant de commencer, j'interrogeais les élèves sur ce qu'ils avaient écouté la fois précédente. J'avais peur que ce moment finisse par être redondant pour eux, mais ils ne m'ont pas du tout fait ressentir

cela. En fait, j'ai même constaté qu'ils appréciaient ce moment, le fait d'être sollicités pour restituer un instant de classe, et surtout le fait d'exprimer leurs avis. Ensuite, nous avons fonctionné avec des fiches de lecture. Voici donc le moment où interviennent ces fameuses fiches initialement créées pour un public de Cycle 2. Ma tutrice de stage m'a bien fait remarquer que ces dernières n'étaient pas prévues pour un public de Cycle 3, et donc je lui ai expliqué que j'avais fait ce choix pour ne pas mettre les élèves en situation de difficulté, simplement pour accompagner leur compréhension. Le but n'était pas de les évaluer, et ça, je leur ai bien expliqué à chaque fois, en leur distribuant les feuilles. Je trouve que les élèves sont trop habitués à travailler pour une note, un résultat. Et donc, de ce fait, ils ne cherchent pas à comprendre, simplement à avoir tout juste. Or là, les erreurs qu'ils allaient faire sur ces exercices n'auraient pas été pour les pénaliser, mais pour m'aider à me situer dans leur compréhension, et pour voir ce qu'il fallait que j'améliore. Enfin, le niveau de la classe étant assez bas, j'ai choisi ces fiches en connaissance de cause. Je ne regrette pas mon choix, car elles ont été bien reçues, il y avait 2 ou 3 élèves qui avaient vite terminé, et il est vrai que j'aurais dû prévoir un exercice supplémentaire pour les plus rapides. Mais, dans l'ensemble, il fallait bien ces fiches, car elles ont quand même été parfois mal comprises, il fallait que je revienne vers eux pour leur expliquer. Donc, je ne regrette pas ce choix d'exercice, je pense simplement qu'il n'était pas assez optimisé pour pratiquer de la différenciation. À revoir donc, mais pas à supprimer.

A chaque séance, j'ai manqué de temps. Par conséquent, je n'ai pas pu faire de temps de correction avec les élèves. J'ai donc ramassé les travaux pour les corriger de mon côté, et leur rendre par la suite. C'est quelque chose que je regrette, car je pense que ce temps de correction collective aurait été encore plus bénéfique pour la bonne compréhension de l'album. Donc, le temps que j'avais prévu pour mes séances n'était pas suffisant, il aurait fallu que je parte plutôt sur 50 minutes, surtout avec cette classe qui était volontaire, comme je l'ai dit plus haut, mais rapidement divertie par un moindre moment de flottement. Par exemple, leur demander de sortir un classeur de leur casier peut faire perdre 5 minutes précieuses. Je pense que c'est aussi un peu de ma faute, car je n'ai pas encore la bonne méthode pour les cadrer, donc à la moindre faille, je les égarais un peu. Comme je l'ai évoqué précédemment, ce souci de pilotage temporel est à corriger, car j'ai voulu trop en faire dans un condensé de temps peu volumineux, ce qui n'était pas adapté à mes élèves.

Pour ce qui est de la compréhension des personnages du récit, jusqu'à la fin de la lecture, certains restaient convaincus que Mollo finirait par être mangé. Quand nous avons terminé l'album, quelques élèves m'ont confié qu'ils étaient déçus que cela ne soit pas arrivé. Malheureusement, certains enfants ont un accès sans aucun contrôle à la violence fictionnelle, notamment en regardant des séries télévisées (en début d'année, les 3/4 de la classe se vantaient d'avoir regardé la série « Squid Game », qui met en scène des actes d'une violence inadaptée pour de jeunes enfants de 9-10 ans), et voudraient que tout se passe comme cela, sans chercher à comprendre que l'histoire, dans ce cas précis, n'aurait eu aucune morale si la fin avait été ainsi faite. Il a fallu que je leur pose des questions subjectives pour leur faire réaliser que cette fin laisse place à une évolution du personnage du petit tyrannosaure. Jusqu'à l'avant dernière séance, nous sommes revenus là-dessus, et j'orientais les élèves vers cette compréhension pour qu'ils constatent que ce personnage a grandi, qu'il a pris en maturité. À force d'insister, ils ont bien compris cela, mais je pense qu'il faudrait rajouter un travail, voire même une séance entière sur la question de la prise en maturité.

2.4. Activités d'écriture

Enfin, dans la dernière séance, je leur ai proposé de rédiger une recette de cuisine pour un dinosaure. J'avais en amont préparé une affiche avec une recette, qui était aimantée au tableau, et nous l'avons analysée pour que je vois où ils se situaient dans le vocabulaire des recettes de cuisine et s'ils étaient familiers de cette présentation de rédaction (en liste, avec des étapes et des verbes à l'infinitif). Comme le dit Jean-Charles Chabanne (2011) : « 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 » ». Je ne pouvais pas leur dire de rédiger une recette de cuisine et de les laisser commencer sans aucune information. Prendre des notes, résumer, reformuler les textes lus, y ajouter des croquis, des schémas, etc., sont des activités qui développent les capacités des élèves à construire leur pensée. Le brouillon, en tant qu'écrit provisoire, a toute sa place dans la classe, pour préparer les écrits et pour les retravailler. Et ce n'était donc pas inutile de préparer les bases,

car il a fallu revenir sur ce qu'était une liste, puis sur ce qu'était un verbe à l'infinitif (car en effet, ce n'est pas encore acquis) et nous avons fini en faisant une liste d'ingrédients potentiels pour créer une recette adaptée à un dinosaure. Je leur ai demandé de me faire des propositions que j'ai écrites au tableau, en imaginant une recette pour un animal carnivore, ou bien végétarien, en supposant que le dinosaure en question le serait devenu après avoir rencontré Mollo. Cette étape de la séance a pris beaucoup de temps. Est venu ensuite le moment de l'écriture inventive. Les élèves étaient en autonomie et je restais à disposition. Pour la grande majorité, il n'y a pas eu de soucis de mise en route. Il y a 3 élèves qui n'étaient pas du tout inspirés et que j'ai dû vraiment accompagner, mais dans l'ensemble, cette activité a été bien reçue, et de là naquirent des écrits littéraires, dont nous allons parler par la suite.

2.5. Analyse des écrits littéraires des élèves

2.5.1. Les différents écrits

Les écrits littéraires des élèves ont été dans l'ensemble assez riches, mais il n'y en a que très peu qui correspondaient à ce que j'attendais, du moins au niveau imaginaire. En effet, hormis les 3 élèves qui n'arrivaient vraiment pas à entrer dans l'activité, dans l'ensemble, tous se sont sentis très motivés, certains ont même rédigé deux recettes. Le problème est que je n'ai eu que 6 recettes sur 18 (à cause du COVID-19, c'était une période avec énormément d'absents, donc le groupe classe était restreint.) qui sortaient réellement de l'ordinaire et étaient avec des ingrédients originaux. En effet, je peux trier les écrits de mes élèves en 3 catégories :

1. Ceux qui n'ont pas eu d'inspiration et qui n'ont pas rédigé : il n'y avait que quelques noms d'ingrédients, parfois pas de verbes d'action. Ces derniers n'ont pas réussi à se mettre dans l'activité, et malgré le fait que j'ai essayé de les motiver et de leur donner des idées, cela ne venait tout simplement pas.
2. Les 6 élèves qui sont entrés pleinement dans le cœur de l'activité : ils ont rédigé des recettes très originales, avec parfois des ingrédients que je ne leur avais même pas proposés, il y a eu par exemple le cake aux rats (document 5) : « 3 oeufs, 20 cl de lait, 4 paquets de levure chimique [...] Ajouter le beurre + sucre + oeufs + lait / Tuer les 5 gros rats puis les ajouter à la préparation », le tout illustré avec des petits dessins de rats . Il y

a eu également « *la tarte au légume et à la viande* » (document 7) avec également une certaine originalité dans son contenu : « *200g de viande cuite / 50g de légumes frais / de la pâte feuilletée* » ou bien encore un « *Multi Gateau anti mangeur d'amis* » (document 6) qui lui contenait « *5 makis au saumons / 400g de saumons / 50g de farine blanche [...] 1. Mettre les makis + saumons dans un mixeur / 2. Ajouter farine + banane + levure + eaux puis mélanger / 3. Faire fondre le beurre + chocola puis mélanger* ». Ces derniers étaient dans les critères des attendus de l'activité, mais nous verrons plus bas qu'ils auraient pu faire encore mieux.

3. Enfin, ceux qui sont restés dans ce qu'ils connaissent : en effet, ces élèves là ont rédigé des recettes traditionnelles qu'ils avaient sûrement déjà vu en pratique en amont. Tarte au citron, macaron au chocolat, etc (documents 8-9-10)... Par conséquent, ce n'était pas ce qui était attendu car il fallait sortir de l'ordinaire et imaginer un gâteau pour un dinosaure, donc pas pour un humain. Ces dernières n'étaient donc pas fictionnelles, et cela les ramènent donc à cette posture scolaire que nous avons vu plus haut, avec des élèves qui n'ont qu'une envie : faire un travail qui correspond à ce qui semble être dans la norme de l'école et de ce que voudrait la maîtresse pour avoir une bonne note. Pourtant, ce n'était pas faute de leur répéter que cela ne serait pas noté, que ce travail était pour eux. Malheureusement, ils n'ont pas saisi cette notion d'activité de liberté, trop habitués aux codes scolaires de l'éducation nationale, ce qui est tout à fait normal dans un sens.

2.5.2. Ressentis et évolution de la séquence

Suite à la lecture des écrits des élèves, j'ai mené une analyse et une introspection en me demandant ; qu'est-ce qu'il aurait fallu améliorer dans le déroulement de cette activité pour avoir des résultats plus proches des attendus ? J'en suis arrivée à la déduction qu'il faudrait tout d'abord étendre cette dernière à non pas une, mais deux séances. Il est vrai que le temps était beaucoup trop restreint pour toutes les facettes que ce travail impliquait, ne serait-ce que pour la présentation du « mode d'emploi » sur la rédaction d'une recette de cuisine, qui a pris beaucoup de temps, et qui pourtant aurait mérité d'être un peu plus approfondi. Pour rappel, nous étions sur un temps de séance de 40 minutes, qui dans la réalité a plutôt duré 50 minutes. Il faudrait donc modifier cela et faire tout d'abord une séance de présentation des attendus et des différents

critères à respecter, puis d'un démarrage de l'activité, dans un premier temps au brouillon, et ensuite une séance entière dédiée à la rédaction avec la possibilité d'utiliser le dictionnaire et de solliciter l'enseignant si besoin. Le temps était si juste, que je n'ai pas pu assez approfondir sur le fait que j'attendais vraiment de la fiction, qu'ils allaient qu'ils sortent de leur quotidien pour laisser place à leur imagination et des combinaisons « loufoques ». Il serait donc envisageable de prévoir, dans cette idée de première séance de « présentation », un temps où tout simplement l'enseignant construirait avec les élèves, en collectif, une recette de cuisine pour un animal carnivore, ce qui permettrait clairement de voir ce qui est attendu et sur quel chemin il faut se diriger. Pour les élèves qui n'ont pas du tout réussi à faire émerger une quelconque rédaction, cela aurait aussi été sûrement utile, et peut-être qu'ils auraient réussi à débloquent quelque chose. Peut-être aussi qu'une pratique différenciée pourrait être intéressante, notamment pour ces élèves, en sortant par exemple une photocopie sur lequel on retrouve une liste d'ingrédients, évoqués en classe en collectif, et d'autres trouvés en amont, pour qu'ils aient sous la main un repère sur lequel s'appuyer et qui les aide à se lancer.

De plus, avec une deuxième séance comme je l'ai décrite précédemment, j'aurais pu être plus disponible et prendre plus de temps pour les aider quand ils me le demandaient. Sur la fin, je me souviens avoir dû leur dire de vite terminer car la cloche allait sonner et qu'il n'est pas permis de faire manquer la récréation. Donc je pense que j'ai créé une forme de « frustration » pour certains qui n'ont pas eu d'autre choix que de précipiter leur travail. Ils n'ont également pas eu de temps de relecture, ce que je regrette aussi. De ce fait, vient donc la question des fautes d'orthographe. Comme il est dit sur le site du CNETCO (2018) :

Lors de la première phase de la production d'un écrit, l'enseignant se place surtout en lecteur plutôt qu'en évaluateur du travail de l'élève. Dans un souci d'enrichissement, il pourra aider les élèves à réfléchir sur leur texte sous forme d'un dialogue focalisé sur le contenu et son organisation et non sur des aspects formels. Une évaluation de l'orthographe serait prématurée à ce premier moment de la production d'écrits. Dans le cadre d'un travail en groupes, l'enseignant laissera les élèves interagir tout au long du processus et leur proposera des activités de mise en commun pour susciter des échanges autour des textes.

C'est dans cet état d'esprit que je souhaitais me placer, et donc je n'ai pas souhaité m'attarder sur les erreurs orthographiques. Certains élèves levaient la main pour demander comment s'écrivaient certains mots, et pour ces derniers bien sûr, la réponse était donnée. Mais le but n'était pas de faire remarquer chaque erreur, car cela n'aurait pas été bénéfique, à mon sens, sur la perception des élèves par rapport à leurs écrits. En revanche, s'il y avait eu une seconde séance, donc vraiment dédiée à la rédaction, je pense qu'il aurait été judicieux d'instaurer à la fin de celle-ci un temps de relecture avec un rappel des règles grammaticales, orthographiques et des accords de conjugaison. De plus, cela aurait été d'autant plus pertinent sachant que c'est une classe avec de grandes difficultés en maîtrise de la langue écrite, donc, à l'aide de cartes mentales indicatives au tableau, sur les différents points à relire, ils auraient pu commencer à éventuellement anticiper ma correction en le faisant eux-même, et cela aurait été formateur pour eux.

2.5.3. La temporalité

Cette séquence a été mise en place un lundi sur deux pendant un peu plus de deux mois. Dès lors, revenir à chaque fois sur l'album et son histoire était indispensable, car un certain temps s'écoulait entre chaque séance et les élèves perdaient parfois un peu le fil, oubliaient des passages, des détails importants, des informations données... Il aurait été plus enrichissant pour les élèves de mener chaque activité de manière échelonnée sur une semaine ou deux, grand maximum. Marie-Pierre Chopin (2006) explique que « La variable temporelle doit être appréhendée en tant que facteur agissant sur les décisions des professeurs au cours de leur enseignement, au même titre qu'un ensemble d'autres facteurs ». Ceci revient à penser que la gestion du temps est aussi importante à anticiper que ce qui concerne le contenu de la séquence, les objectifs ou encore les attendus des programmes par exemple. Pourtant, cela n'est pas facile, surtout lorsque l'on débute, de quantifier ce dernier. En effet, le Ministère de l'Éducation Nationale nous fournit des programmes et des bases d'enseignements à transmettre aux élèves ainsi qu'un volume horaires à répartir sur la programmation, pour chacune d'entre elles. En revanche, même si on anticipe au maximum l'imprévu en préparant nos séances, il est inutile de préciser que rien ne se passe jamais comme on l'a imaginé. Nous avons face à nous des êtres humains, et donc on ne peut pas toujours tout prévoir, c'est impossible.

2.5.4. La place de la surprise

Dans l'idéal, ce n'est pas de cette manière que je souhaite de nouveau mener ce travail. En effet, je n'ai pas eu le choix car j'ai fait en fonction de mon stage et du temps qui m'était offert, mais ce n'était pas vraiment ce que j'avais imaginé en construisant cette dernière. Le temps a été un point très handicapant durant l'intégralité des séances, il en aurait fallu plus pour chacune d'entre elles, mais sur une période plus courte et condensée. De cette manière, ils seraient restés dans cet état d'esprit de l'histoire du petit tyrannosaure, il n'y aurait pas eu de coupure et le travail aurait été plus fluide et naturel.

Mon avis est que l'erreur effectuée en fabriquant cette séquence est de ne pas avoir laissé du temps pour que l'imprévu puisse se dérouler. Même si cela peut sembler incongru, il ne faut pas vouloir trop en faire, et laisser une place, même infime, à la surprise. Dans les déroulés des séances, que l'on retrouve en annexe, on peut constater un condensé d'activités et d'attentes, et il ne faut pas les supprimer, mais il faudrait simplement, soit augmenter la durée, soit sectionner certaines activités et les replacer dans des séances supplémentaires, pour donner plus de matière aux élèves et qu'ils optimisent leur compréhension de l'album *L'ami du Petit Tyrannosaure*, car cela reste l'enjeu premier de tout ce dossier.

Conclusion

Tout ce qui nous a été permis de voir précédemment a pour but de répondre à la problématique suivante : Comment identifier à travers une œuvre de littérature jeunesse les difficultés de compréhension que pourront rencontrer certains élèves, afin d'y remédier pour leur permettre d'écrire un texte littéraire, tout en respectant les objectifs des programmes et du socle commun ?

En effet, à la base de ce mémoire, j'avais une petite expérience, de part mes stages, des conceptions de séquences pédagogiques, mais je n'en avais pas encore préparé en littérature. Et il est certain qu'en lisant un album jeunesse à des élèves, ce qui m'est déjà souvent arrivé, je ne m'étais pas interrogé sur les difficultés de compréhension qu'il pouvait éventuellement impliquer. En tant qu'adulte, je me plaçais dans une posture de logique, sans me mettre à la place d'un jeune lecteur, ce que j'étais pourtant il y a une quinzaine d'années. Dans les programmes de cycle 3, il est indiqué que les élèves doivent rédiger. Seulement, cela aussi, ce n'est pas inné, du moins, pas de le faire correctement en respectant les règles syntaxiques. Travailler autour des problèmes de compréhension pour permettre aux élèves d'écrire une production littéraire est donc indispensable pour répondre aux attentes des programmes et surtout pour contribuer à la construction culturelle et l'instruction des apprenants. Cette étude démontre donc l'intérêt en formation initiale de travailler la compréhension et les différents points de la démarche d'écriture d'un texte littéraire, pour parfaire la suite de notre parcours d'enseignant. Dans mon cas personnel, partir sur cette démarche de recherche m'a énormément apporté au niveau professionnel. J'ai compris que d'effectuer de la recherche servait tout simplement d'outils pour améliorer les cours que l'on donne. Tout au long de notre vie, nous apprenons sans cesse de nouvelles choses, et nous nous remettons en question sur ce que l'on pourrait faire pour se corriger, pour toujours réussir à s'améliorer. Cela est indispensable pour être un bon professionnel, pas seulement dans le cadre de l'enseignement, mais dans tous les domaines de la vie d'adulte. L'erreur est indispensable, du moment que l'on arrive à porter un regard sur soi pour réussir à l'identifier puis la dompter. Pour ce qui est du métier de professeur des écoles ; il faut bien prendre conscience que c'est un métier dans lequel on se place au service des élèves, et donc il faut absolument sans cesse adapter, étayer, différencier, et chercher ce qui pourrait leur poser un problème et ce qui pourrait capter leur attention pour effectuer un travail qui soit

optimal dans tous les sens du terme. À travers l'album *L'ami du petit tyrannosaure*, les élèves se sont investis collectivement dans les activités de la séquence et affectivement dans la lecture de ce récit qui leur a énormément plu. Le choix de l'album est en effet important, mais je pense très sincèrement qu'il faut également apporter des outils pour susciter cette implication affective, l'album seul ne peut pas remplir cette tâche. User de la lecture dramatisée, en donnant vie aux personnages dans l'imaginaire des élèves, varier les activités de compréhension et user de bienveillance sont des points à ne pas négliger. Comme cela a déjà été dit plus haut, il faut également leur faire ressentir qu'ils ont le temps. Je me répète sûrement en disant que l'erreur que je regrette le plus est de ne pas avoir eu d'autre choix que de les presser à certain moment, et de ne pas avoir pu approfondir sur certains exercices. Pour la suite de mon parcours, en tant que professeure des écoles ou non, cette expérience m'aidera pour améliorer mes préparations ; c'est à dire que je ne me focaliserai plus seulement sur le contenu principalement, mais également sur l'humain : ma posture, l'image que je renvoie au public devant moi, les gestes et ressentis que je donne à voir, et ceux qui sont en face de moi, dont les réactions sont imprévisibles et incontrôlables, ce qui fait le charme de cet échange après tout.

Bibliographie

- APPEX, La pédagogie explicite : Qu'est-ce que l'enseignement explicite ? [En ligne] http://www.ac-grenoble.fr/ien.fv/IMG/pdf/La_pedagogie_explicite_-_presentation.pdf
- 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>
- Boiron V. (2010). Lire des albums à l'école maternelle : caractéristiques d'une expertise en actes. INRP, *Repères*, 42. [En ligne] <https://journals.openedition.org/reperes/254>
- Bourhis, V. (2012). Situation de lecture en toute petite section : le rôle du paraverbal. *Le français aujourd'hui*, 179(4), 85-97. [En ligne] https://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=LFA_179_0085
- Bourhis, V. (2014). Parler / lire en toute petite section de maternelle : de l'intersubjectif à l'intrasubjectif, *Repères* 50. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/reperes/770>
- Bucheton, D, Soulé, Y (2009), Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées [En ligne] <https://journals.openedition.org/educationdidactique/543>
- Bucheton, D (2016) Les postures d'enseignants . Plateforme Néopass@ction, IFE [En ligne] <http://neo.enslyon.fr/neo/formation/analyse/les-postures-enseignantes>
- 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>
- Chopin M.-P. (2006) Temps d'enseignement et temps didactique Approche didactique de la question du temps dans l'enseignement des mathématiques au cycle 3 de l'école élémentaire, *Carrefours de l'éducation* (n°21), [En ligne] <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2006-1-page-53.htm>
- 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/>

- Dufays, J.L (2016), Comment et pourquoi développer la compétence de lecture littéraire ? CNESCO, conférence de consensus lire, comprendre, apprendre [En ligne]
<https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/07-Dufays.pdf>
- Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, [Décret n°2015-372 du 31 mars 2015](#) [En ligne]
<https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512>
- Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018 [En ligne]
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/30/62/2/ensel169_annexe1_985622.pdf
- Perrin, D (2009). Pour une approche épistémologique de l'écriture littéraire à l'école. Problèmes et enjeux du paradigme de l'intention créatrice. [En ligne]
<https://doi.org/10.4000/reperes.323>
- Rayou, P (2018), Pédagogie explicite, Recherche et formation, n°87 [En ligne]
<https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2018-1-page-97.htm>
- Ressources activités séquence, À l'encre violette [En ligne]
<https://www.alencreviolette.fr/2017/07/lami-du-petit-tyannosaure.html>
- Seyvos, F, Vaugelade, A, *L'ami du petit tyrannosaure*, 2003, Ecole des loisirs
- 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/10.7202/1018158ar>
- Tauveron, C (1999). Comprendre et interpréter les textes à l'école, Repères recherches en didactique du français langue maternelle, n°19 [En ligne]
<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/RS019.pdf>

Annexe :

1. Séquence de littérature, Cycle 3 autour de l'album *L'ami du petit tyrannosaure*

Phases	Role du PE/ Consignes	Supports/ Matériel	Activité/Tache de l'élève
<p>Séance 1 - 30 minutes</p> <p>Découverte de la couverture de l'album et du début de l'histoire.</p>	<p>Collectif à l'oral => 5 minutes</p> <p>Définir et expliciter une intention de lecture (C1)</p> <p>« Aujourd'hui nous allons découvrir un nouvel album qui s'appelle <i>L'ami du petit tyrannosaure</i>. Avant de le lire, nous allons regarder la couverture de l'album. »</p> <p>Anticiper, formuler ou vérifier des hypothèses (C2), Décrire, commenter une illustration (C3), Proposer, débattre ou négocier une interprétation (C7)</p> <p><u>Présentation et analyse de la couverture de l'album => 15 minutes :</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Que voyez-vous ? 2. A votre avis, pourquoi voit-on ces deux personnages ? 3. De qui va parler cet album ? Relisez le titre. 4. Que fait la souris ? 5. A votre avis, quelle est la relation des deux personnages ? 6. Voyez-vous des indices sur l'histoire ? 7. Quels sont les sentiments du tyrannosaure ? De la souris ? <p>Expliquer ou reformuler le sens (C4)</p> <p><u>Lecture de l'album jusqu'à « <i>Quelqu'un s'approcha. Ce quelqu'un s'appelait Mollo et venait d'une autre forêt.</i> »</u></p> <p><u>Questionner les élèves sur leur ressenti => 10 minutes</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Est-ce que l'histoire vous plaît pour le moment ? 2. L'avez-vous trouvé drôle ? Qu'est-ce qui vous a fait rire ? 3. Est-ce que c'est un tyrannosaure qui vous fait peur ? Pourquoi ? 4. Que pensez-vous qu'il va se passer avec le nouveau personnage Mollo ? 5. Est-ce qu'il va manger la souris oui ou non ? 	<p>Album <i>L'ami du petit tyrannosaure</i></p>	<p>Réponses attendues des élèves :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Un tyrannosaure et une souris 2. Car on va les retrouver dans l'album. 3. Du petit tyrannosaure. 4. La souris est en train de cuisiner un gâteau. 5. Ils sont peut-être amis. 6. Les personnages, la toque sur la tête de la souris, sa petite cuisinière, le gâteau. 7. Le tyrannosaure a l'air heureux, la souris a l'air méfiante. Elle a peut-être peur d'être mangée. <p>Pour les questions de ressenti, écouter plusieurs hypothèses possibles = tous les ressentis sont différents + Q.5 = débat autour du destin de la souris.</p>

Phases	Role du PE/ Consignes	Supports/ Matériel	Activité/Tache de l'élève
<p>Séance 2 - 40 minutes</p> <p>Confirmer ses hypothèses sur la personnalité du tyrannosaure et de la souris en recueillant des indices dans le texte et à partir des illustrations.</p>	<p>Collectif à l'oral</p> <p>Définir et expliciter une intention de lecture (C1)</p> <p><u>Lecture suite jusqu'à « <i>je préfère avoir bon goût</i> » + questions sur les ressentis => 10 minutes</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A votre avis, que va-t-il se passer après ? 2. La souris va-t-elle être mangée à la fin ? <p>Produire un rappel de récit à l'oral (C5)</p> <p>Remémorisation de l'histoire => 10 minutes</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qui peut me faire un petit résumé de l'histoire jusqu'à présent ? Écouter 2-3 élèves <p>Anticiper, formuler ou vérifier des hypothèses (C2)</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Comment se sent le tyrannosaure au début ? 3. Que fait la souris ? <p>Distribution de l'exercice (voir doc 1)</p> <p>Essayer d'expliquer ce qu'il se passe sur l'image => 15 minutes</p> <p>Faire ce travail en collectif à l'oral et arriver à un synthèse (2-3 lignes), l'écrire au tableau. « <i>Qu'est-ce que le tyrannosaure raconte à la souris ?</i> »</p> <p>Proposer, débattre ou négocier une interprétation (C7) et décrire, commenter une illustration (C3)</p> <p><u>Les élèves recopient la synthèse + coller l'exercice dans le cahier de français => 5 minutes</u></p> <p>Corriger une tâche écrite portant sur la compréhension à propos d'un mot, d'une phrase ou d'un texte (C9)</p>	<p>Album <i>L'ami du petit tyrannosaure</i> + cahiers de français + fiche exercice</p>	<p>Ce qui est attendu des élèves :</p> <p>Observer une image et en déduire ce qu'il se passe, utiliser sa mémoire pour se souvenir de l'histoire et ce qu'on en a compris, être capable d'émettre des hypothèses.</p>

Phases	Role du PE/ Consignes	Supports/ Matériel	Activité/Tache de l'élève
Séance 3 - 40 minutes Confirmer ses hypothèses sur la compréhension de l'histoire en répondant à des questions.	<p>Collectif à l'oral => fin de la lecture</p> <p>Réactivation de la séance précédente => 5 minutes « Aujourd'hui nous allons revenir sur l'histoire du petit tyrannosaure et faire des exercices pour encore voir si vous avez bien compris ce qu'il s'est passé pour les personnages. »</p> <p>Questionnement collectif : Que pouvez vous dire sur les personnages ? Pensiez-vous que Mollo allait être mangé ? Pourquoi a-t-il fait croire qu'il s'était cassé le bras ? Que pensez-vous du comportement du tyrannosaure ?</p> <p>Distribution de la fiche exercice (Doc 2) et lecture collective des consignes => 5 minutes</p> <p>Travail individuel : répondre aux questions => 15 minutes</p> <p>Réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension (C8)</p> <p>Faire des binômes : les élèves s'échangent leurs fiches et corrigent au crayon à papier le travail du camarade. => 10 minutes</p> <p>Correction collective : On rend les feuilles et on corrige cette fois au stylo de couleur puis on colle dans le cahier de français => 5 minutes</p> <p>Corriger une tâche écrite portant sur la compréhension à propos d'un mot, d'une phrase ou d'un texte (C9)</p>	Album L'ami du petit tyrannosaure + cahier de français + fiche exercice	Ce qui est attendu des élèves : Utiliser sa mémoire et sa compréhension de l'histoire pour répondre à des questions sur l'œuvre. Echanger les points de vue de compréhension entre pairs.

Phases	Role du PE/ Consignes	Supports/ Matériel	Activité/Tache de l'élève
Séance 4 - 40 minutes Travailler sur les personnages et la chronologie de l'histoire.	<p>Collectif à l'oral</p> <p>Réactivation de la séance précédente => 5 minutes « Aujourd'hui nous allons revenir sur l'histoire du petit tyrannosaure et de son ami Mollo.</p> <p>Exercice oral : travail sur les stéréotypes => 15 minutes</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Est-ce que le tyrannosaure est méchant ? 2. Pourquoi n'est-il pas méchant ? 3. Comment est Mollo, gentil/méchant ? 4. Est-ce que vous trouvez que Mollo est courageux ? Si vous étiez une souris, auriez-vous essayé d'être ami avec un tyrannosaure ? 5. Comment sont les tyrannosaures d'habitude ? Méchants, gentils ? 6. Les personnages sont-ils drôles ? Pourquoi ? <p>Proposer, débattre ou négocier une interprétation (C7)</p> <p>Exercice individuel => 15 minutes Distribution fiche exercice (Doc3)</p> <p>Rendre explicite une information implicite (C6)</p> <p>Correction collective partie 1 de l'exercice puis on colle dans le cahier de français => 5 minutes</p>	Album L'ami du petit tyrannosaure + cahier de français + fiche exercice	Ce qui est attendu des élèves : Utiliser sa mémoire et sa compréhension de l'histoire pour répondre à des questions sur les personnages et l'œuvre. Réponses attendues des élèves : <ol style="list-style-type: none"> 1. Non il n'est pas méchant. 2. Il ne veut pas faire de mal aux autres. 3. Mollo est gentil car il veut aider le tyrannosaure. 4. Mollo est courageux car il ne craint pas d'être mangé + plusieurs hypothèses possibles. 5. D'habitude ils sont méchants et féroces. 6. Ils sont drôles car... plusieurs hypothèses possibles.

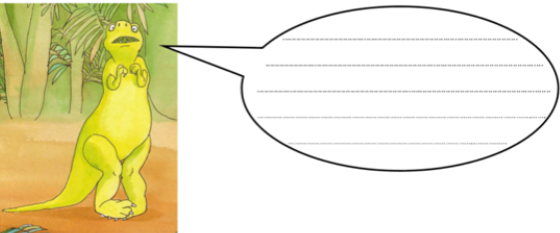
Phases	Role du PE/ Consignes	Supports/ Matériel	Activité/Tache de l'élève
Séance 5 - 40 minutes Comprendre l'évolution du personnage du tyrannosaure et le rôle qu'à joué Mollo.	Collectif à l'oral Réactivation de la séance précédente => 5 minutes « Aujourd'hui nous allons revenir sur l'histoire du petit tyrannosaure et faire des exercices pour vérifier que vous avez bien compris ce qu'il s'est passé et ce qui a changé dans sa vie. » Distribution fiche exercice (Doc4) et lecture collective des consignes => 5 minutes Travail individuel : répondre aux questions => 15 minutes Réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension (C8) Correction collective + coller la fiche dans le cahier => 5 minutes Ouvrir un débat à partir du dernier exercice de la fiche => 15 minutes « Vous avez vu qu'à la fin c'est le tyrannosaure qui cuisine, à votre avis pourquoi ? Pourquoi Mollo a fait croire qu'il avait le bras cassé ? Est-ce que vous pensez vraiment que Mollo avait une formule magique ou il faisait semblant ? Pourquoi faisait-il semblant ? Est-ce que vous pensez que le petit tyrannosaure avait confiance en lui au début de l'histoire ? Et à la fin ? Pensez-vous qu'il a grandi ? Pensez-vous qu'il re-mangera un jour son/ses ami(s) ? Mener une discussion sur la morale de l'histoire => institutionnalisation autour de l'amitié, le fait de mûrir, de prendre confiance etc.. » Rendre explicite une information implicite (C6)	Album L'ami du petit tyrannosaure + cahier de français + fiche exercice	Ce qui est attendu des élèves : Utiliser sa mémoire et sa compréhension de l'histoire pour répondre à des questions sur l'oeuvre. Réponses attendues des élèves : 1. Car il veut faire à manger pour lui et Mollo comme Mollo est blessé. 2. Pour vérifier que le tyrannosaure n'a plus envie de le manger. (Proliférant : débat autour du mauvais goût de la souris, réel ou non) 3. Il faisait semblant. 4. Pour couper l'envie au tyrannosaure de le manger. 5. Au début non, à la fin oui. 6. Discussion finale sur la morale de l'histoire = conclure

Phases	Role du PE/ Consignes	Supports/ Matériel	Activité/Tache de l'élève
Séance 6 - 40 minutes Etre capable de rédiger un texte en suivant le guide Écriture littéraire créative	Collectif à l'oral Produire un rappel de récit à l'oral (C5) Remémorisation finale de l'histoire => 10 minutes 1. « Qui peut me refaire un petit résumé du début/milieu/fin de l'histoire ? » Écouter 2-3 élèves, 1 par étape. Anticiper, formuler ou vérifier des hypothèses (C2) 2. Comment se sent le tyrannosaure au début ? À la fin ? 3. Cela a pris combien de jours pour que Tyrannosaure change ? Pourquoi à votre avis ? 4. Que fait la souris ? Qu'est-ce qu'il s'est passé pour le tyrannosaure ? Composition d'une recette de gâteau => 25 minutes 5. Instructions pour rédiger une recette : donner un exemple de recette basique (ex : cake à la banane), la mettre au tableau, souligner les verbes à l'infinitif et les adverbes 6. L'enseignant propose aux enfants d'inventer une recette mais qui soit assez farfelu pour un dinosaure (ex : très carnée) + trouver un titre (ex : Pâté de viande d'orque) 7. Proposer des outils de conjugaison (verbes à l'infinitif) + des adverbes en lien avec la cuisine (vivement, lentement, délicatement...) + du vocabulaire : ingrédients d'un gâteau de carnivore (ex : grenouille grillée, merguez à la fraise, poulet au chocolat...) ou pour un dinosaure devenu végétarien (ex : steak au soja, fèves, petits pois...) => Initier une créativité et réveiller l'imagination des élèves Réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension explicite et/ou implicite à propos d'un texte (C8) Ébauche à l'oral => 5 minutes : « Vous allez imaginer la recette du gâteau de Mollo. Rappelez-vous que c'est un gâteau pour un dinosaure, donc réfléchissez à ce qu'il a l'habitude de manger. » Ramasser pour corriger Corriger une tâche écrite portant sur la compréhension à propos d'un mot, d'une phrase ou d'un texte (C9)	Album L'ami du petit tyrannosaure + affiche guide pour la recette	Réponses attendues des élèves : 1. C'est un tyrannosaure qui n'a plus d'amis car il les a tous mangés. 2. Triste puis heureux. 3. Il a mis 3 jours pour changer. Il a appris à se contrôler soutenu par son ami. 4. Mollo la souris vient lui faire des gâteaux et lui apprend à ne plus manger les gens. Ils deviennent amis à la fin. => faire apparaître une chronologie des événements 1. Rédiger une recette de cuisine en listant les instructions 2. Inventer des ingrédients originaux, imaginer de quoi un dinosaure pourrait se nourrir 3. Réactivation des notions grammaticales et de conjugaison

2. Fiches d'exercices relatives à la séquence


Document 1 :

Que dit le petit tyrannosaure ? Recopie ses paroles dans la bulle.



Document 2 :

- Qui sont les personnages principaux de cette histoire ?
.....
- Quel est le problème de tyrannosaure ?
.....
- Que fait le petit tyrannosaure quand il rencontre quelqu'un de sympathique ?
.....
- Vrai ou faux ? Colorie la bonne réponse.

Le petit tyrannosaure a mangé tous ses amis.	Vrai	Faux
Le petit tyrannosaure s'appelle Léo.	Vrai	Faux
Le tyrannosaure n'a pas d'amis.	Vrai	Faux
Le tyrannosaure ne veut pas d'amis.	Vrai	Faux
- Écris ce que ce dit le tyrannosaure dans sa tête.
 

.....

Document 3 :

- Pourquoi Mollo n'a-t-il pas peur du petit tyrannosaure ?
.....
- Qui dit quoi ? Relie. (Utilise ta règle)

« Je préfère avoir bon goût. »	o	
« Ne t'en fais pas »	o	
« J'ai très envie d'être ton ami. »	o	o Mollo
« Tu as prononcé cette formule ? »	o	o Le petit tyrannosaure
« Je vais te manger ! »	o	
« J'ai le pouvoir de me rendre imangeable. »	o	
- Recopie les phrases suivantes dans l'ordre du texte.


Le petit tyrannosaure est rassuré.	Mollo reste car il a prononcé sa formule magique.
Le tyrannosaure demande à Mollo de partir.	Le petit tyrannosaure raconte son histoire.

 o
 o
 o
- Dessine le petit tyrannosaure dans une case et Mollo dans l'autre case.

--	--

Document 4 :


- Ce jour-là, qu'est-il arrivé à Mollo ?
.....
- Pourquoi est-ce embêtant ?
.....
- Que décide alors de faire le petit tyrannosaure ?
.....
- Vrai ou faux ? Colorie la bonne réponse.

Le petit tyrannosaure décide de faire le gâteau.	Vrai	Faux
Mollo ne veut pas lui dire la recette du gâteau.	Vrai	Faux
Le petit tyrannosaure réussit le gâteau.	Vrai	Faux
La petite souris a vraiment le bras cassé.	Vrai	Faux
Mollo et le tyrannosaure seront amis pour la vie.	Vrai	Faux
- Le petit tyrannosaure a-t-il encore envie de manger Mollo ?
.....
- Explique cette image avec tes mots.
 

.....

3. Exemples de travaux d'élèves

Document 5 :

 Cake à un rat

- 40g de farine blanche
- 5g de sucre
- 20g de levure douce
- 20cl de lait
- 3 oeufs
- 4 paquets de levure chimique
- 5 gros rats

- 1 Mettre la farine + la levure dans un gros saladier et mélanger 10 min.
- 2 Ajouter le sucre + oeufs + lait
- 3 Trier les 5 gros rats puis les ajouter à la préparation.
- 4 Mélanger le tout.
- 5 Mettre le tout dans un moule
- 6 Cuire pendant 20 min à 220.

Document 6 :

Multi Gateau anti mangeur d'amis

- 5 maïs au saumon
- 400g de saumon
- 50g de farine blanche
- 20g de beurre fondu
- 4g de chocolat
- 6 bananes mûres
- 4 oeufs
- 1/2 paquet de levure chimique
- eau plate


- 1 Mettre les maïs + saumon dans un mixeur
- 2 Ajouter Farine + banane + levure + eau puis mélanger
- 3 Faire fondre le beurre + chocolat puis mélanger
- 4 ajouter l'œuf
- 5 mettre dans un moule
- 6 Faire cuire pendant 10 mins au four

Document 7 :

La tarte aux légumes et à la viande

- 200g de viande crue
- 50g de légumes frais
- de la pâte feuilletée

Mettre la viande dans son saladier.
Découper les légumes mettre dans le saladier.
Mettre la pâte feuilletée dans un moule.
Mélanger la viande et les légumes.
Puis verser la préparation dans le moule.
Cuire dans le four à 200 degrés.
Après 20 min attendre la cuisson de la viande et servir.

Manifeste 

Document 8 :

Maccaron au Mielille (pour 12 personnes)

- 250g de poudre d'amandes
- 250g de sucre glace
- 6 blancs d'œufs
- 20g de sucre
- 60g d'eau
- 120g de mielille

étape 1
passer au tamis la poudre d'amandes et le sucre glace

étape 2
ajouter la moitié des blancs d'œufs

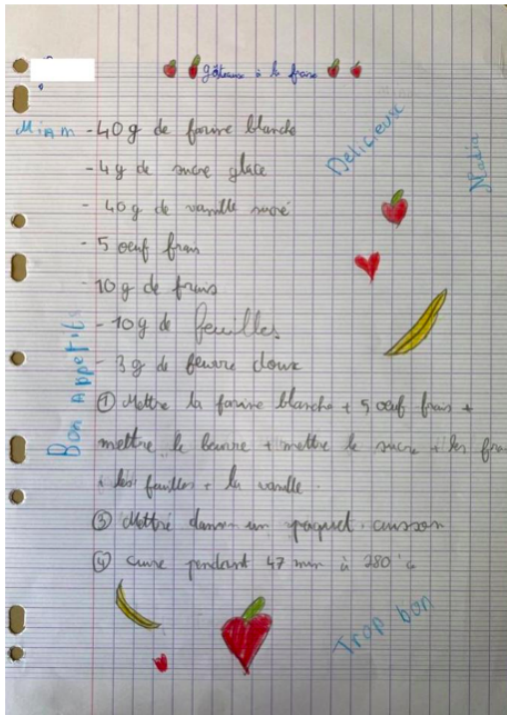
étape 3
chauffer l'eau et le sucre

étape 4
monter au fouet moyen les blancs d'œuf

étape 5
verser le sucre et le mielille

étape 6

Document 9 :



Gâteaux à la fraise

Ingredients:

- 40 g de farine blanche
- 4 g de sucre glace
- 40 g de vanille sucre
- 5 œuf frais
- 10 g de fraise
- 10 g de feuilles
- 3 g de beurre d'olive

Instructions:

- 1) Mettre la farine blanche + 5 œuf frais + mettre le beurre + mettre le sucre + les fraises + les feuilles + la vanille.
- 2) Mettre dans un moule à gâteau.
- 3) Cuire pendant 42 min à 250°C.

Notes: Bon Appétit, Très bon

Document 10 :

Gâteaux merveilleux (pour 18 personnes)

Ingredients:

- 100 g de sucre fin
- 100 g de blanc d'œuf
- 25 g de sucre impalpable ou sucre Fin
- 250 g de crème liquide 35 ou 40%
- 1 grosse poignée de copeau de chocolat blanc

étape n°1
Fait monter les blancs en neige avec le sucre au robot pâtisier ou batteur électrique pendant 10 minutes minimum.

étape n°2
une fois que la meringue est prête, mettre la dans une poche à douille et pocher des meringues de environ 5cm de diamètre.

étape n°3
les faire cuire pendant 40 minutes à 150°C.

étape n°4
monter la crème fraîche et le sucre glace en chantilly à l'aide d'un robot pâtisier ou d'un batteur électrique.

Résumé :

Ce mémoire de didactique porte sur la compréhension en lecture d'œuvres littéraires et sur l'écriture littéraire au cycle 3. Il propose des tâches de compréhension, des activités d'écriture et une analyse d'une séquence sur L'ami du petit tyrannosaure, Anaïs Vaugelade et Florence Seyvos, Ecole des loisirs, 2003, mise en œuvre dans une classe de CM1-CM2, à partir de la pédagogie explicite et des gestes professionnels.

Mots clés :

L'ami du petit tyrannosaure, cycle 3, didactique, compréhension, écriture littéraire, pédagogie explicite, gestes professionnels