



HAL
open science

Comprendre et écrire un texte littéraire: outils et dispositifs à l'école primaire. Exploitation de l'album Je suis revenu! au cycle 2

Valentine Musq

► To cite this version:

Valentine Musq. Comprendre et écrire un texte littéraire: outils et dispositifs à l'école primaire. Exploitation de l'album Je suis revenu! au cycle 2. Education. 2022. dumas-04029010

HAL Id: dumas-04029010

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04029010>

Submitted on 14 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.

Mémoire

Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Comprendre et écrire un texte littéraire :

outils et dispositifs à l'école primaire

*Exploitation de l'album *Je suis revenu !* au cycle 2*

Directrice de mémoire : Madame Laëticia PERRET

SOMMAIRE

<u>Introduction</u>	2
1. Comprendre un texte littéraire et réinvestir les outils de compréhension au service de l'écriture	4
<u>1.1. Présentation et justification du choix de l'œuvre</u>	5
<u>1.2. Analyse des problèmes de compréhension</u>	5
1.2.1. Le discours direct.....	6
1.2.2. L'intertextualité.....	6
1.2.3. L'analyse des images.....	7
1.2.4. Le loup : un prédateur.....	7
1.2.5. La morale : solidarité, pardon et résilience.....	7
2. La séquence pédagogique : mise en œuvre et analyse réflexive	8
<u>2.2. Contexte et présentation générale</u>	8
<u>2.3. Définitions</u>	8
2.3.1. La pédagogie explicite et le malentendu didactique.....	8
2.3.2. Les postures d'enseignants et les postures d'élèves.....	9
<u>2.4. Les tâches de lecture de Marie-France Bishop</u>	12
2.4.1 Mise en œuvre des séances de lecture et analyse.....	14
2.4.1.1. Analyse de la séance 2.....	15
2.4.1.2. Analyse de la séance 5.....	17
2.4.1.3. Analyse d'une partie de la séance 6.....	18
<u>2.5. La compréhension du texte comme support d'écrit littéraire</u>	19
2.5.1. Les tâches d'écriture de Marie-France Bishop.....	20
2.5.2. Analyse des séances 7 et 8.....	21
<u>Conclusion</u>	26
<u>Bibliographie/Sitographie</u>	27
<u>Annexes</u>	29
<u>Annexe 1</u> : Exemples de malentendus didactiques.....	30
<u>Annexe 2</u> : Questionnaires de lecture des 5 histoires de réseau intertextuel.....	31
<u>Annexe 3</u> : Retours et opinions sur les 5 histoires du réseau intertextuel – Exemples.....	34
<u>Annexe 4</u> : Fiche n°1 – La notion de point de vue – Exemples.....	35
<u>Annexe 5</u> : Fiche n°2 – Travail autour du réseau intertextuel – Exemple.....	36
<u>Annexe 6</u> : Fiche n°3 – Le loup est un prédateur – Exemple.....	37
<u>Annexe 7</u> : Illustration support de la séance 6.....	38
<u>Annexe 8</u> : Productions d'élèves – réactions au conditionnel.....	39
<u>Annexe 9</u> : Productions d'élèves répondant à la consigne – Exemples.....	41
<u>Annexe 10</u> : Illustration avant et après l'histoire – modèle et support des lettres.....	42
<u>Annexe 11</u> : Productions d'écrit – Profil 1.....	43
<u>Annexe 12</u> : Productions d'écrit – Profil 2.....	44
<u>Annexe 13</u> : Productions d'écrit – Profil 3.....	44
<u>Annexe 14</u> : Productions d'écrit – Profil 4.....	45
<u>Annexe 15</u> : Productions d'écrit – Profil 5.....	47
<u>Annexe 16</u> : Productions d'écrit – Profil 6.....	48
<u>Annexe 17</u> : productions d'écrit – profil 7 (confusion lexicale).....	50
<u>Annexe 18</u> : Fiche séquence.....	51
<u>Annexe 19</u> : Ressources pour la séquence (questionnaires et fiches).....	58

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

Introduction

En 2011, Monsieur Jean-Michel Blanquer, alors Directeur Général de l'Enseignement Scolaire, concluait à la suite de l'analyse des résultats des évaluations nationales que « la lecture d'un texte suivie de questions ne suffit pas ». En effet, ces dernières laissaient apparaître « une bonne maîtrise de l'identification des mots chez les élèves » mais de nombreuses « difficultés à inférer une information nouvelle de leur lecture » et que « très peu parviennent à une compréhension fine des textes et à exprimer et à justifier une interprétation » (R. Goigoux, S. Cèbe, 2020 : 6). Ce constat est appuyé par les instructions officielles : « l'apprentissage de la lecture ne peut se limiter au travail sur les correspondances graphophonologiques : le décodage n'induit pas forcément la compréhension » (Ministère de l'Education Nationale, Eduscol, 2016). C'est alors que se pose la question de la définition de la compréhension littéraire, et non littérale, et de sa didactique à l'école primaire.

« La compréhension est la finalité de toutes les lectures » (MEN, BO, 2020), « [elle] peut se définir comme la capacité à construire, à partir du texte et des connaissances antérieures, une représentation mentale cohérente de la situation évoquée par le texte » (MEN, Eduscol, 2016), de ce fait un élève comprend un texte lorsqu'il va au-delà de la compréhension lexicale et use de différentes stratégies apprises, que je développerai dans cet écrit, pour lever les implicites qui existent dans le texte. A l'issue de l'école primaire, les élèves doivent être capables de « contrôler [leur] compréhension et devenir [des] lecteur[s] autonome[s] » ainsi que « comprendre un texte littéraire et se l'approprier » (MEN, Eduscol, 2022). Le choix du texte est alors fondamental pour amener les élèves à développer ces compétences.

D'après Christine Tauveron, dans le cadre de la didactique de la littérature, les textes considérés comme littéraires sont les textes résistants qui constituent un ensemble dans lequel se trouvent les textes réticents et les textes proliférants. Un texte réticent pose des problèmes de compréhension délibérés alors qu'un texte proliférant pose des problèmes d'interprétation du fait de nombreux éléments polysémiques. Il nécessite un investissement du sujet lecteur parce qu'« 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. » (1999 : 24).

Brigitte Louichon, chercheuse en didactique de la littérature, affirme que « pour les auteurs, parler de lecture littéraire est une manière de parler d'un enseignement de la littérature

dans lequel la place du lecteur est affirmée » (2011 : 206), l'élève devient donc sujet lecteur actif et mettant en œuvre des stratégies. Cette définition du sujet lecteur implique l'explicitation du concept de sujet-scripteur, ils sont étroitement liés par les compétences mobilisées pour mettre en œuvre des situations où les élèves endossent ces rôles. Selon Isabelle Delcambre,

la notion de sujet scripteur est souvent liée à la nécessité revendiquée de considérer la singularité du sujet, son investissement dans l'écriture, le sens qu'il donne à l'activité, sa « parole ». Elle est aussi articulée à la théorisation d'un sujet clivé et d'une langue non instrumentalisée. (2007 : 33-41)

Finalement, endosser le rôle de sujet-lecteur permet à l'élève de s'épanouir en tant que sujet-scripteur et inversement, les deux apportant aux élèves des compétences qui nourrissent chacun des rôles. Pour Dominique Perrin, la lecture littéraire à l'école « renvoie à un mode spécifique de l'activité de lecture, articulant compréhension et interprétation, attention au texte et actualisation intime du sens ; elle appelle en particulier une pratique scolaire spécifique » (2009). Parmi les dispositifs favorisant l'activité de lecture à l'école, elle plébiscite le débat interprétatif, qui vise à « partager ses impressions de lecture, faire des hypothèses d'interprétation et en débattre, confronter des jugements » (MEN, BO, 2020). Cercles de lecture, carnet de lecteur, débat délibératifs, étude du rapport texte/image sont autant de dispositifs donnant aux élèves l'occasion de comprendre un texte littéraire et se l'approprier, compétence à atteindre en fin de cycle 3.

Cependant, l'élève ne peut développer ces compétences que si l'école lui en donne les outils et clés explicites pour lever les implicites propres aux textes littéraires. L'enseignement de la compréhension repose donc sur des composantes fondamentales que les récentes recherches en didactique ont permis de mettre en lumière. En effet, bien que la compréhension existe dans les programmes, elle demeure peu étudiée et peu outillée. Marie-France Bishop 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* :

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. Il s'agit d'un enseignement complexe à mettre en œuvre, encore peu travaillé en formation, pour lequel les outils didactiques sont récents. (2018)

Selon elle, enseigner la compréhension ne peut être efficace que sous certaines conditions, comme, entre autres,

accroître les connaissances des élèves, motiver la lecture (l'amont) donner envie, apprendre à élaborer une représentation mentale, apprendre à contrôler sa lecture, enseigner [et

travailler] les stratégies dans des ensembles complexes plutôt que par des unités additionnées qui posent le problème du transfert, faire discuter et débattre les élèves, développer le vocabulaire [et] intégrer lecture et écriture. (*ibid.*)

Ces composantes semblent alors fondamentales pour enseigner la compréhension. La compréhension passe par la capacité des élèves à autoréguler leurs activités de compréhension de texte, sans quoi des difficultés de compréhension peuvent subsister, celles-ci ayant plusieurs origines, comme des dysfonctionnements cognitifs généraux, une insuffisance des connaissances socio-culturelles par exemple. Cette autorégulation est rendue possible grâce au développement de quatre compétences expliquées par Roland Goigoux et Sylvie Cèbe dans la préface de la méthode *Lectorino & Lectorinette* (2020 : 9) : l'acquisition et l'automatisation des compétences de décodage ; l'acquisition, la mémorisation et le réemploi du lexique (compétences lexicales), les compétences narratives en réception (apprendre à construire une représentation mentale) et en production (apprendre à raconter) et enfin, les compétences inférentielles.

Cet écrit a pour objectif d'interroger de quelles manières le choix et l'organisation des pratiques de classe influent sur l'acquisition des compétences inhérentes à la compréhension d'un texte littéraire à destination des élèves de l'école primaire, en lecture comme en écriture.

Je développerai mon argumentaire en deux grandes parties. La première partie permettra de présenter et justifier le choix de l'œuvre autour de laquelle s'articule le mémoire et d'en dégager les problèmes de compréhension qu'elle soulève avant de proposer une séquence pédagogique permettant l'exploitation de l'œuvre ressource et la remédiation aux problèmes de compréhension. La deuxième partie consistera en l'analyse de la mise en œuvre de la séquence en classe, en insistant notamment sur l'usage d'une pédagogie explicite et l'analyse de gestes professionnels, du travail des élèves à l'oral comme à l'écrit.

1. Comprendre un texte littéraire et réinvestir les outils de compréhension au service de l'écriture

Le choix d'une œuvre littéraire comme support pédagogique revêt de nombreux aspects. Elle doit correspondre à l'âge des élèves et à leur capacité à l'appréhender tout en permettant le développement et l'acquisition de compétences nouvelles. Les critères de choix dépendent aussi des exigences en matière d'attendus de fin de cycle fixés par les instructions officielles. L'enseignant.e doit effectuer un travail de préparation rigoureux, sélectionner en tant que

professionnel. les œuvres avec des outils d'analyses cohérents, tout en s'adaptant au(x) niveau(x) de ses élèves.

1.1. Présentation et justification du choix de l'œuvre

Le support que j'ai choisi pour développer mon analyse est l'album *Je suis revenu !* écrit et illustré par Geoffroy de Pennart et paru en 2000 aux éditions Kaléidoscope. Son exploitation a vocation à être destinée à une classe de cycle 2, plus précisément en CE1-CE2. Cet album est issu de la série des loups qui comporte de nombreux albums intitulés *Le loup est revenu* (1994), *Le déjeuner des loups* (1998) ou encore *Le loup sentimental* (1998) par exemple. Il raconte l'histoire du loup qui revient, après avoir laissé un temps de quiétude aux habitants de la contrée, essayer de semer la terreur et dévorer ses proies. Il prévient les habitants de son retour en faisant passer des articles dans différents journaux. Après une bonne préparation physique, il part frapper aux portes de chaque « villageois » : les cochons, les biquets, l'agneau, Pierre, Chaperon Rouge, Mère-Grand, monsieur Lapin. Cependant, il trouve porte close chez chacun d'entre eux. C'est lorsqu'il se rend chez sa dernière proie qu'il se retrouve face à l'intégralité des personnages recherchés qui lui tendent alors un piège et lui posent un ultimatum : s'il promet d'être gentil et de raconter des histoires de loups qui font peur, ils l'inviteront à dîner. L'histoire se solde par un grand repas avec le loup entouré de toutes ses anciennes proies, devenues ses amis.

Mon choix s'est porté sur cette œuvre d'abord par affection personnelle avec la conviction que l'enseignement ne peut qu'être de meilleure qualité si l'enseignant.e prend plaisir à étudier et faire étudier le support choisi, mais aussi pour sa richesse intertextuelle, et donc la multitude de pistes d'exploitation possibles à travers la mise en réseau.

1.2. Analyse des problèmes de compréhension

Cet album, effectivement très riche en intertextualité, pose de nombreux problèmes de compréhension s'il est présenté sans étayage à un public de 7 ans (ou moins). Il sera intéressant d'extraire plusieurs pistes d'analyse et d'en dégager des axes de travail pour la mise en œuvre d'une séquence de compréhension en classe. L'album présente des nombreux problèmes de compréhension qui le font entrer dans la catégorie des ouvrages proliférants mais aussi réticents, que j'identifierai dans le développement qui suit. Avant cela, il convient de préciser que les animaux personnifiés dans *Je suis revenu !* ne présentent pas de problèmes de compréhension, en effet l'élève « ne sent pas de différence entre l'animal et lui, ce qui explique qu'il n'est pas

surpris par les animaux anthropomorphiques figurant dans de nombreux contes » (C. Coulacoglou, 2006).

1.2.1. Le discours direct

L'album est intégralement écrit au discours direct : c'est le loup qui parle, c'est un narrateur interne. Dès la couverture et la lecture du titre, cet implicite est posé d'emblée. Le lecteur connaît toutes les pensées du protagoniste. La structure graphique de l'album est la même du début à la fin : les pensées du narrateur sont écrites en bas de la page, sous l'illustration. L'italique est utilisé pour retranscrire une chanson, toujours au discours direct. Lorsque ce sont les autres personnages qui interviennent, leurs paroles sont retranscrites dans l'illustration, par le procédé de la bulle de bande-dessinée. Les onomatopées sont aussi insérées aux illustrations. Les élèves doivent donc comprendre qui parle et à quel moment, repérer les indices et savoir dans quel ordre lire une page où plusieurs personnages interviennent. Cela constitue un premier axe de travail fondamental à la compréhension de l'album.

1.2.2. L'intertextualité

L'album de Geoffrey de Pennart regorge d'inter et d'intratextualité. La mise en réseau peut se faire d'une multitude de façon. Tout d'abord, *Je suis revenu !* fait partie d'une série d'albums qui retrace les histoires des mêmes personnages mais d'un point de vue différent. Ce réseau intratextuel peut être étudié en classe mais

le travail sur les œuvres complètes de l'auteur retenu, pas plus que le travail sur un plus petit nombre de ses œuvres choisies au hasard, ne présente d'intérêt à l'école. Plus judicieuse apparaît la sélection d'histoires qui, ayant des points communs, dialoguent ouvertement et s'éclairent mutuellement. (C. Tauveron, 1999 : 27)

Dans cette optique, cet aspect du réseau intratextuel ne sera que très peu évoqué dans la proposition de séquence pédagogique. En outre, *Je suis revenu !* possède un abondant répertoire intertextuel, il fait référence à de nombreux contes traditionnels. Dans l'album, les histoires *Les trois petits cochons*, *Le loup et les sept chevreaux*, *Le loup et l'agneau*, *Pierre et le loup* et *Le Petit chaperon rouge* apparaissent successivement, par des références textuelles et graphiques. L'intertextualité est ici un deuxième axe de travail pour permettre aux élèves d'accéder aux subtilités inférentielles que propose l'album. Il serait une erreur de soumettre cet album à l'étude des élèves en considérant que tous connaissent, du fait de leur popularité, les contes auxquels il fait référence. En effet,

ceux dont le milieu familial n'a pas transmis la culture où se nourrit la citation, ou qui en ont une connaissance diffuse, ne peuvent jouer leur rôle de « courtier » et « faire leur

affaire » de la mise en relation. Dans la plupart des cas, le jeu et, finalement, le sens du texte leur échappent. (*ibid.*)

1.2.3. L'analyse des images

Les illustrations de cet album constituent elles aussi un axe de travail de compréhension, qui va de pair avec les éléments mentionnés ci-dessus. En effet, l'intertextualité est surtout présente dans les images, avec de nombreux indices faisant référence à d'autres histoires. Dès les premières pages, le lecteur voit les proies du loup accrochées en photo dans la maison du loup. C'est en parcourant l'histoire et en réinvestissant leur connaissance du répertoire culturel que les élèves pourront établir le lien entre les images. De plus, le texte seul ne permet pas aux élèves de comprendre que le loup se déplace, suit un itinéraire précis. C'est le lien entre les illustrations, où quelques éléments se répètent page après page, qui donne la possibilité au lecteur d'accéder à cet implicite.

1.2.4. Le loup : un prédateur

Cette histoire, racontée à la première personne du singulier, apprend beaucoup au lecteur sur la psychologie stéréotypée du personnage du loup, sa masculinité toxique et son égocentrisme : « Me voici [...] encore plus costaud, encore plus intelligent », « j'ai hâte de [les] retrouver pour leur prouver que je suis le meilleur » (De Pennart, 2000). Le rapport texte/image joue là aussi son rôle. Il semble fondamental que le lecteur comprenne que le loup est ici, tout comme dans le réseau intertextuel, un prédateur. Systématiquement, il désigne ses proies comme de la nourriture : *sandwich*, *gigot*, *ragout*, *charcuterie*, *méchoui*, *râble*, *fricassée*. Un travail autour de ces désignations doit être mené, d'abord d'un point de vue lexical et sémantique, puis pour fixer l'objectif du loup dans le processus de compréhension. L'accès à cet implicite fera l'objet de plusieurs séances au cours de la proposition de séquence pédagogique.

1.2.5. La morale : solidarité, pardon et résilience

Après s'être rendu au domicile de nombreuses de ses proies, le loup finit sa course chez Monsieur Lapin (personnage issu du réseau intratextuel) : il frappe à la porte et se retrouve face à tous les personnages qu'il a cherché en vain. Ces derniers l'attaquent, lui annoncent que plus personne n'a peur de lui et lui posent un ultimatum : s'il promet d'être gentil et de raconter des histoires de loup, ils l'invitent à dîner. Le loup accepte le marché et l'histoire se termine par un dîner réunissant les anciennes proies et l'ancien prédateur. La compréhension de la fin de

l'histoire ne va pas de soi, elle doit faire l'objet d'un travail particulier. Faire émerger les notions de solidarité, de pardon et de résilience chez les élèves est un objectif que l'enseignant.e doit se fixer. Cela peut faire l'objet d'un débat interprétatif ou de négociation de sens, une tâche qui, selon Marie-France Bishop, n'occupe pas plus de 3,5% (2018) des activités menées en classe.

2. La séquence pédagogique : mise en œuvre et analyse réflexive

2.2 Contexte et présentation générale

Afin de répondre aux objectifs fixés dans cet écrit, une séquence de lecture-compréhension a été créée et menée pour une classe à double niveau de CE1-CE2. La classe est constituée de 9 CE1 et 18 CE2, pour un total de 27 élèves. Elle fait partie d'un groupe scolaire de 9 classes en zone semi-rurale. La classe est équipée d'un ordinateur, d'un vidéoprojecteur interactif et d'une visionneuse. Il n'y avait pas de série de livres disponible pour mener la séquence, l'album a donc été scanné, quelques pages photocopiées. La séquence est constituée de 8 séances. Elle a été menée en période 4, sur deux semaines. Je me dois de préciser que la rapidité d'exécution de cette séance est due à mon temps de présence à l'école sur cette période (répartition horaire avec la binôme PES et une semaine d'arrêt maladie covid), de ce fait, certaines séances n'ont pas été menées suivant le rythme prévu et certains temps de séance ont dû être écourtés.

2.3 Définitions

2.3.1. La pédagogie explicite et le malentendu didactique

La compréhension d'un texte et l'accès aux implicites ne relèvent pas seulement du contenu présent dans une séquence d'apprentissage : la manière dont l'enseignant.e pense et prépare ces temps d'apprentissages ne doit pas se faire au hasard. Les choix pédagogiques doivent être en accord avec l'objectif principal de la compréhension : ils doivent être explicites. En effet, il serait peu favorable pour les élèves d'accéder à l'implicite dans la littérature par le biais d'une pédagogie elle-même implicite. Les attentes et objectifs doivent être clairs et donnés d'emblée. Selon les recherches menées au centre Alain Savary, la pédagogie explicite « passe par une explicitation du pourquoi (explicitation des finalités de la tâche [...] [et une] explicitation du comment (explicitation des procédures, stratégies ou connaissances à mobiliser pour traiter une tâche) » (2017 : 5). De plus, la pédagogie explicite permet d'éviter les

malentendus didactiques, en étant clair.e sur le travail attendu dans une discipline donnée. Un malentendu didactique

caractérise essentiellement l'interprétation par les élèves de la nature des activités requises pour l'appropriation du savoir et de la culture scolaire. 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)

Le malentendu didactique peut aussi être lié à la « discipline », définie 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 » (Hofsetter et Schneuwly, 2014 : 41 et suiv.). Par exemple, un problème mathématique suppose la lecture d'un énoncé et d'une consigne. L'élève peut ne pas saisir l'enjeu de la discipline et se cantonner à faire du français, puisque des phrases sont écrites, en plus des nombres (Annexe 1). De plus, dans un exemple tiré de l'analyse de situations d'apprentissage en maternelle faite par Marceline Laparra et Claire Margolinas en 2010, la non-réussite d'une tâche peut être liée à plusieurs aspects : des « problèmes d'explicitation » soit parce que l'activité renvoie à d'autres situations pour les élèves, de par l'activité en elle-même ou par le choix de la consigne ou du lexique utilisés, ou bien un malentendu didactique propre à une « situation [qui] renvoie en réalité à une multiplicité de tâches que les élèves ne mettent pas en cohérence » (Laparra, Margolinas, 2010).

2.3.2 – Les postures d'enseignant.e.s et les postures d'élèves

Le bon déroulement d'une séquence de lecture-compréhension, mais aussi plus généralement dans tous les domaines d'apprentissage, repose donc sur l'adoption d'une pédagogie explicite mais aussi sur le retour immédiat que fait l'enseignant.e aux élèves par le biais des gestes professionnels qu'il choisit en conscience. En effet, le terme 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). (Bucheton, 2009)

Anne Jorro et Hélène Crocé-Spinelli proposent en 2010 une typologie des gestes enseignants :

- les gestes langagiers : les accents didactiques qui ponctuent le discours de l'enseignant orientent les élèves vers des phases de transition d'une leçon à l'autre, vers des moments de structuration et d'institutionnalisation des objets de savoir (reprise d'un concept, clarification d'une notion), vers des temps de retour au calme. Le langage du professeur peut apparaître commun ou spécialisé, et dans ce dernier cas manifester une exigence, si ce n'est une vigilance épistémologique, de la discipline travaillée. Le lexique mobilisé tout

autant que la tonalité langagière ont des effets auprès des élèves. Il en est de même par exemple pour la posture d'écoute, de négociation de sens.

- les gestes de mise en scène des savoirs : autour de la transmission des savoirs. Ils permettent au professeur de relier l'activité des élèves aux enjeux didactiques poursuivis.

- les gestes d'ajustement : la manière de réagir aux événements imprévisibles et de s'adapter en situation : définition de la consigne, la négociation des règles du jeu, la reprise d'activités empêchées, l'invention d'une stratégie nouvelle rendent compte de l'acuité régulatrice de l'enseignant. Les gestes d'ajustement peuvent porter sur le rythme de l'action (anticipation, accélération, actualisation), sur la prise en compte d'une demande émanant de la classe.

- les gestes éthiques : la manière dont l'enseignant communique avec les élèves et apprécie leur travail. Ces gestes témoignent du type de relation instaurée entre élèves et professeurs selon les formats de la communication et de l'appréciation scolaires. Avec le format de la communication, il s'agit de regarder comment le professeur occupe le devant de la scène ou reste en retrait afin de favoriser l'activité de la classe et ainsi promouvoir le développement de l'autonomie des élèves. En particulier, la manière dont l'enseignant incite les élèves à entrer dans une activité d'étude ou, a contrario, génère des rapports de domination. (Jorro, Crocé-Spinelli, 2010)

Cette typologie est complétée en 2016 par Dominique Bucheton qui propose une classification de ces gestes professionnels dans son modèle du multi-agenda de préoccupations enchâssées.

Le modèle du multi-agenda rend compte d'une sorte de grammaire élémentaire des gestes professionnels combinant en permanence et diversement cinq préoccupations centrales :

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

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

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

- Atmosphère : les gestes d'enrôlement, de maintien de l'attention, (Bruner 1984), l'évaluation, l'écoute attentive, les plaisanteries ou réprimandes en sont l'ordinaire. Il s'agit de laisser aux élèves un espace de parole pour parler, penser, apprendre et se construire, leur apprendre à être à l'écoute de l'autre. Elle montre que l'élève est une personne pour laquelle l'enseignant a du respect mais aussi un devoir et un désir : celui de le faire progresser.

- Savoir : c'est une macro-préoccupation centrale par rapport aux autres, dans le sens où les macro-préoccupations pilotage, étayage, tissage et atmosphère visent à faciliter l'acquisition de savoirs, de techniques chez l'élève. (Bucheton, 2016)

Dominique Bucheton a aussi élaboré une typologie des postures d'enseignant.e qui « permettent de rendre compte de la diversité des conduites de l'activité des élèves par les maîtres pendant la classe » (2016).

- Une posture de contrôle : elle vise à mettre en place un certain cadrage de la situation : par un pilotage serré de l'avancée des tâches, l'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie.
- Une posture de sur-étayage ou contre-étayage : variante de la posture de contrôle, le maître pour avancer plus vite, si la nécessité s'impose, peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève.
- Une posture d'enseignement : l'enseignant formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration.
- Une posture dite du « magicien » : par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants, l'enseignant capte momentanément l'attention des élèves.
- Une posture d'accompagnement : le maître apporte, de manière latérale, une aide ponctuelle, en partie individuelle en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter.
- Une posture de lâcher-prise : l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent.
- Toutes les postures sont nécessaires, à des moments différents et selon les situations. L'efficacité serait liée à la capacité de circuler dans ces diverses postures. Les débutant.e.s utilisent souvent essentiellement des postures de contrôle et d'enseignement. (*ibid.*)

En 2017, Jean Duvillard identifie les micro-gestes professionnels propres aux enseignant.e.s dans son ouvrage *Ces gestes qui parlent* (2017). Il identifie deux gestes professionnels : « (se) mettre en scène et (s')observer », ainsi que 5 micro-gestes de l'enseignant.e : « la posture gestuée, la voix, le regard, l'usage du mot et le positionnement tactique (placement, déplacement) ».

En plus de ces outils permettant de révéler les postures enseignantes et d'en analyser les pratiques, Dominique Bucheton propose en outre une définition et une classification des postures d'élèves en 2016.

Chez les élèves, cinq postures traduisant l'engagement des élèves dans les tâches ont été identifiées. 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.
- La posture ludique-créative traduit la tentation toujours latente et plus ou moins assurée de détourner la tâche ou de la re-prescrire à son gré.

- 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.
- La posture de refus : refus de faire, d'apprendre, refus de se conformer 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.
- 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. (Bucheton, 2016)

Ces travaux de recherches constituent le point d'ancrage de la mise en œuvre de la séquence dans ma classe et permettront dans la suite de ce mémoire d'en proposer une analyse la plus fine et détaillée possible, tant sur ma posture de professionnelle que sur la posture des élèves, en l'articulant sur l'adoption de la pédagogie explicite.

2.4. Les tâches de lecture de Marie-France Bishop

En 2018, Marie-France Bishop rappelle que pour décrire les pratiques liées à la compréhension, les chercheurs de l'Institut Français de l'Éducation ont listé neuf types de tâches qui sont elles-mêmes déclinées en activités précises. Les deux premières (C1 et C2) sont « définir, expliciter une intention de lecture » et « anticiper, formuler ou vérifier des hypothèses ». Les tâches qui découlent de ses activités sont « expliquer le but de la tâche ou de l'activité à venir avant de commencer à lire, revenir sur le but de l'activité en cours de lecture ou à la fin, amener à adapter la lecture selon le type d'écrit » pour la première, et

dire ce que l'on s'attend à découvrir dans la lecture en prenant appui sur certains éléments (titres, certaines illustrations, 4^{ème} de couverture, connaissances des élèves, etc.), accueillir la réaction des élèves (dimension psychoaffective), formuler des hypothèses sur la suite en cours de lecture et les vérifier en avançant dans la lecture, comparer des hypothèses de départ avec ce qui a été lu et discuter les divergences à la fin de la lecture, synthétiser les hypothèses données et rappeler celles qui ont été validées lors de la lecture, convoquer des connaissances sur le monde, convoquer des lectures ou souvenirs de lecture ou l'expériences personnelles

pour la deuxième. Les tâches C3, C4, C5, C6 et C7 sont au cœur de la compréhension puisqu'elles regroupent des activités qui concernent l'implicite comme elles sont listées ci-dessous :

- C3 : Décrire, commenter une illustration : observer l'illustration (avant, pendant ou après la lecture) pour conforter ou infléchir le sens qu'on est en train d'élaborer, décrire l'illustration (avant, pendant ou après la lecture), comparer les illustrations avec le texte (redondance, ajouts d'informations, informations contradictoires...), fabriquer une illustration du passage qui vient d'être lu ou de la totalité du texte

- C4 : Expliquer ou reformuler le sens : répondre oralement à des questions portant sur les informations figurant dans le texte (explicite), paraphraser ou reformuler la phrase ou le texte dans une langue plus accessible, apporter des explications pour rendre plus compréhensible un évènement, une action, un phénomène, les caractéristiques d'un personnage tels qu'ils figurent dans le texte, inciter les élèves à se représenter une scène ou des évènements (« se faire le film », représentation mentale), rapprocher le texte d'un autre texte (ou contexte, ou élément de la vie quotidienne) de sorte que les élèves puissent mobiliser des savoirs qu'ils possèdent déjà pour comprendre le texte

- C5 : Produire un rappel de récit (complet ou partiel) : « dire où on en est », raconter le début du texte qu'on est en train de lire, raconter tout le texte à la fin du travail, dire « tout ce que l'on a appris sur » un personnage, l'organisation temporelle, les lieux de l'intrigue etc., élaborer une fiche sur un personnage, sur les déplacements, la suite chronologique des évènements etc., jouer l'histoire (théâtre, mimes, marionnettes...)

- C6 : Rendre explicite une information implicite : rechercher des indices et mettre en relation des éléments disjoints (« à votre avis, pourquoi ? comment ? »), inférer les sentiments et états mentaux des personnages (c'est-à-dire ce que le personnage veut, ressent, sait ou croit à ce moment-là de l'histoire), lorsqu'ils ne figurent pas tels que dans le texte

- C7 : 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 (M.-F. Bishop, 2018).

Selon l'étude menée par Marie-France Bishop entre 2011 et 2015, ces cinq tâches sont les moins pratiquées. En effet, dans 131 classes de CP, l'observation des pratiques professionnelles d'enseignant.e.s expérimenté.es montrent que

les rappels de récit (C5) représentent en moyenne 12% du temps alloué à la compréhension. Les explicitations, les reformulations ou les élaborations de représentation mentale (C4) constituent 16% de cette durée. De même, les tâches consistant à rendre explicite une information implicite (C6) et les activités de débats de négociation de sens (C7) n'occupent chacune pas plus de 3,5% du temps global. Ces deux dernières n'apparaissent jamais dans près de la moitié des 131 classes de l'études. (*ibid.*)

Parallèlement, Marie-France Bishop affirme, selon son étude, que « les enseignant.e.s qui recourent aux tâches orales C1 à C7 de manière constante tout au long de l'année provoquent des effets positifs sur l'épreuve de compréhension des textes entendus à la fin du CP » (*ibid.*). Les deux dernières tâches de compréhension, codées C8 et C9, correspondent à la « [réalisation d']une tâche écrite impliquant la compréhension (explicite et/ou implicite) (à propos d'un mot, d'une phrase ou d'un texte) » et à la « [correction d']une tâche écrite portant sur la compréhension (à propos d'un mot, d'une phrase ou d'un texte) ». Les activités propres à la tâche C8 sont

répondre à des questions de 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. (*ibid.*)

Celles de la tâche C9 correspondent à

donner et justifier des réponses soit en recourant au texte soit en se servant de ses connaissances, recopier la réponse exacte énoncée par l'enseignante, modifier ses réponses écrites, si nécessaire, en s'attachant à rendre compte de sa compréhension de la phrase ou du texte lu ou écouté. (*ibid.*)

En ce qui concerne ces deux tâches, Marie-France Bishop affirme que « la modalité “répondre par écrit à des questions” est sur-représentée (elle représente près de 40% du temps alloué à la compréhension), mais ces activités sont rarement suivies de correction (C9). » (*ibid.*) C'est en se basant sur ce constat que la séquence pédagogique proposée ci-dessous tentera d'établir un équilibre entre les tâches.

2.4.1. Mise en œuvre des séances de lecture et analyse

Les huit séances de la séquence comprennent des tâches de compréhension précédemment énumérées. Chaque séance contient une phase de rappel de récit et des activités faites précédemment, propre à la tâche C5 (produire un rappel de récit) de Marie-France Bishop.

La première séance constitue en fait une séance préliminaire, avec plusieurs créneaux décrochés. Elle est la base de la séquence puisqu'elle a un double objectif : construire et enrichir le répertoire culturel des élèves pour faciliter l'accès aux implicites de l'album, mais aussi observer et dégager la récurrence du personnage du loup comme opposant dans le schéma actanciel. Je permets aux élèves de balayer l'intégralité du répertoire intertextuel de l'album sur une semaine. Délibérément, je n'annonce pas d'emblée qu'ils travailleront sur l'album *Je suis revenu !* car cela ne présente que peu d'intérêt à ce stade de la séquence et ne répond pas à l'objectif de la séance. Je propose une lecture experte des albums *Les trois petits cochons*, *Le loup et les sept chevreaux*, *Le loup et l'agneau* et *Le Petit chaperon rouge*. *Pierre et le Loup* est écouté par les élèves sur CD. Inspirée de la tâche C8, les élèves gardent trace de ces lectures en complétant un questionnaire de lecture par histoire, qu'ils remplissent soit collectivement, soit individuellement. Sur les cinq questionnaires, la question « qui est l'ennemi de... ? » apparaît et permet de dégager la récurrence de la présence du loup (Annexe 2) comme opposant. Cette séance est directement liée à la tâche de compréhension C8. Elle sert de tremplin à l'introduction de l'exploitation de l'album dès la séance 2. Sur un créneau décroché, j'ai demandé aux élèves d'écrire quelle avait été leur histoire préférée et pourquoi, celle qu'ils avaient le moins aimé et pourquoi, et s'ils connaissaient d'autres histoires où le loup est l'ennemi. Les réponses apportées révèlent en majorité une dimension affective des opinions,

sans réelle justification (Annexe 3). Apprendre aux élèves à justifier leur propos et à adopter un regard critique pourrait être l'objet d'une étude à part entière, en relation avec les types de textes argumentatifs.

2.4.1.1. Analyse de la séance 2

La séance 2, ainsi que la suite de la séquence, s'est déroulée trois semaines après la première, pour les raisons évoquées plus haut. Dans cette séance, l'objectif est pour les élèves de comprendre la notion de point de vue et qu'ici, c'est le loup qui raconte son histoire. L'idée est d'amener les élèves à se servir de leurs expériences de lecture antérieures pour dégager l'image stéréotypée du personnage du loup. La mise en place de la pédagogie explicite passe par l'annonce faite en début de séance : « Nous allons maintenant travailler sur un nouvel album. Vous allez devoir répondre à une énigme : Je vais vous lire le début de l'histoire en enlevant quelques phrases où quelques mots. Par 2, vous devrez deviner qui est le personnage qui parle, qui est revenu. » Cette amorce correspond à la tâche C1, puisque qu'elle permet d'expliquer le but de l'activité à venir. J'ai lu le début de l'album aux élèves en retirant les passages où le mot « loup » est mentionné. Seul le début de l'album a été lu. La lecture fractionnée est l'option privilégiée durant la séquence car, selon Jean-Louis Dufays, 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 : 4)

La réponse attendue à la consigne donnée était « le loup ». Le choix de présenter cela aux élèves comme une énigme fait écho aux gestes d' enrôlement (Bruner, 1984) pour engager les élèves dans la tâche proposée alors comme un défi. Pour y répondre, les élèves devaient, en binôme, compléter une fiche (Annexe 4) où le début de l'album était retranscrit, sans les passages omis volontairement à l'oral. Le choix de donner aux élèves la retranscription du texte repose sur plusieurs justifications : lire plutôt qu'écouter peut permettre à certains élèves de repérer des indices desquels ils auraient pu se détourner lors de la lecture orale. De plus, elle offre un support individuel pour la justification et la verbalisation qui suit la tâche écrite. En effet, après ce temps de réflexion en binôme sur fiche individuelle, les élèves ont mis leurs réponses en commun à l'oral.

En préparant la séance, j'avais prévu de demander à chaque binôme sa réponse et de les lister au tableau, tout en « pilotant » la justification orale (Bucheton, 2016). Je voulais choisir

un binôme qui aurait répondu autre chose que « le loup » pour ensuite leur faire jouer la scène de manière théâtralisée pour vérifier la vraisemblance de leur réponse, en me basant sur la tâche C7 de Marie-France Bishop. Cette phase-là n'a pas eu lieu d'être puisque tous les binômes ont répondu « le loup », ou n'ont pas donné de réponse. Seule une élève a émis l'hypothèse qu'il s'agissait de « Geoffroy » (de Pennart) qui racontait. J'ai demandé aux autres élèves ce qu'ils pensaient de cette réponse, plusieurs ont apporté la réponse attendue et les termes d'auteur et de narrateur ont été explicités. En tentant d'adopter une posture de lâcher-prise, difficile lorsqu'on débute dans le métier (Bucheton, 2019), j'ai laissé les élèves qui avaient trouvé expliquer aux autres pourquoi il s'agissait bien du loup qui racontait son histoire, en confirmant les dires par la voix ou le regard, micro-gestes professionnels catégorisés en 2017 par Jean Duvillard. Les élèves ont donc construit le savoir collectivement, ont relevé que « semer la terreur, c'est forcément un loup », « mais casse-croute ça veut dire qu'il va manger quelque chose non ? », « ou quelqu'un hein !!! ». L'indice de l'utilisation de la première personne du singulier a été évoqué suite à mon étayage. En adoptant de nouveau une posture d'enseignement (Bucheton, 2016), j'ai demandé aux élèves d'entourer les indices dans le texte et de compléter les phrases manquantes, en appui sur les activités de la tâche C8 (compléter le texte qui comporte des trous), ce qui a constitué une synthèse collective propre à la pédagogie explicite (Goigoux, Cèbe, 2012). Puis, pour confirmer qu'il s'agissait bien du loup, j'ai relu le début de l'album, cette fois-ci en montrant les illustrations et en lisant tous les passages, en accord avec la tâche C2 de Marie-France Bishop : formuler des hypothèses et les vérifier en avançant dans la lecture.

Cette séance s'est soldée par une lecture théâtralisée du début de l'album d'abord par les élèves, tâche C7, puis par moi-même, en adoptant la posture dite du « magicien » (Bucheton, 2016), permettant de capter momentanément l'attention de tous les élèves. En effet, selon Véronique Boiron (2010) et Véronique 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 [...] [et] attribuer des traits de caractère aux différents personnages et construire les relations qu'ils entretiennent. »

A l'issue de cette séance, l'objectif était atteint : les élèves savaient dès à présent que tout au long de l'album, ce serait le loup qui parlerait. A chaque début de séance, cette notion de point de vue était rappelée et assimilée. En ce qui concerne la posture des élèves durant cette première séance de compréhension, j'ai pu relever un engagement direct et investi de la part des élèves, correspondant à la posture première (Bucheton, 2016). Du fait de la nature de la

dernière tâche de la séance, j'ai observé que les élèves tendaient vers une posture ludique-creative.

2.4.1.2. Analyse de la séance 5

La cinquième séance de cette séquence avait pour objectif de montrer que le loup est un prédateur grâce au champ lexical de la nourriture. Elle est intervenue après deux séances très denses permettant aux élèves d'apprendre à convoquer leurs expériences de lecture pour établir un lien entre le texte et l'image. Ces deux séances avaient pour fil conducteur l'intertextualité dont les bases avaient été posées en séance 1. La deuxième fiche résume le travail effectué par les élèves sur ces deux séances (Annexe 5).

En séance 5, l'usage de la pédagogie explicite passe par un rappel collectif de ce qui a été fait précédemment (tâche C5) et l'explicitation de l'objectif de la séance : vérifier que le but du loup est de manger ses proies. Les élèves ont travaillé en amont par groupe sur toutes les doubles pages de l'album montrant les déplacements du loup et avaient les dictionnaires à disposition. L'usage du dictionnaire a été sondé lors de cette séance. Pour faire le lien avec la suite de la séance, j'ai demandé aux élèves qui avait eu besoin de chercher des mots dans le dictionnaire et lesquels. J'attendais qu'ils me donnent des mots en lien avec le champ lexical de la nourriture mais aucun ne l'a fait. Ce choix pédagogique est donc à questionner : j'aurais dû demander expressément aux élèves de chercher les mots précis dans le dictionnaire, ou donner une consigne plus guidante pour que cela présente un intérêt didactique plus précis. Le résultat a été le suivant : en début de séance 5, les élèves ont donc rappelé la définition de certains mots, mais aucun ne m'a permis de rebondir pour introduire le travail sur le lexique de la nourriture. J'ai donc eu recours à des gestes d'ajustements (Crocé-Spinelli, 2010) pour réagir à cet événement imprévu : j'ai annoncé aux élèves qu'ils travailleraient sur les surnoms donnés au personnage. Pour ce faire, en projetant la double-page correspondante, j'ai demandé comment le loup appelait la maison des trois petits cochons, en attendant « la charcuterie » comme réponse. Leur réponse a été immédiate. Cependant, le terme « méchoui » pour désigner l'agneau n'a pas été trouvé par les élèves. En effet, le terme évoque un personnage qui n'est pas évoqué autrement dans la page, mais seulement à la page suivante. De plus, les élèves ne l'avaient pas cherché dans le dictionnaire et ignoraient donc sa signification. Extraire les bons mots pour les relier aux bons personnages étaient une tâche trop lourde pour être réalisée en individuel.

J'ai donc fait le choix de mener cette séance, me plaçant dans une posture de contrôle total (Bucheton, 2016) visant à l'avancée synchronisée dans la tâche par tous, impliquant par conséquent les élèves dans une posture scolaire, puisqu'ils se servaient de la fiche (Annexe 6) pour donner des définitions, parfois au hasard, mais en cherchant à répondre à mes attentes sans adopter particulièrement de recul réflexif sur leur production orale. L'engagement dans la tâche a été très hétérogène : certains élèves ne faisaient qu'exécuter, reproduire le modèle au tableau alors que d'autres avaient très bien interprété et compris tous les surnoms donnés aux proies du loup. Cette hétérogénéité peut en partie s'expliquer par la différence de richesse du réservoir lexical entre un élève et un autre, mais aussi par mes choix didactiques qui se sont révélés infructueux pour cette séance.

Finalement, au cours de cette séance, les élèves ont compris que le loup était un prédateur et que son objectif principal était de dévorer ses proies mais grâce à un enrôlement couteux. C'est en pratiquant des séances comme celles-ci que se démontre toute l'importance de la pédagogie explicite et de ce qui en découle si elle n'est pas suffisamment appliquée, ici un sur-étayage de ma part et une prise en compte moindre des différents profils et postures d'élèves, entre autres.

2.4.1.3. Analyse d'une partie de la séance 6

La sixième séance de la séquence avait pour objectif que les élèves se servent de leurs connaissances pour émettre des hypothèses sur la fin de l'histoire. La séance s'est terminée par une tâche d'écriture inhérente à la compréhension, avec pour support la double page de l'album dans laquelle le loup frappe à la porte de Monsieur Lapin (Annexe 7). La tâche correspondait à la tâche C8, couplée à la tâche C5 puisque les élèves devaient compléter l'histoire en attribuant une réaction aux proies du loup dans l'optique de jouer la scène. La consigne donnée aux élèves était « vous êtes une proie du loup et vous êtes réfugiés avec les autres proies chez Monsieur Lapin. Soudain, le loup frappe à la porte. Ecrivez votre réaction en une ou deux phrases. Ensuite, vous jouerez la scène ». Selon le modèle du multi-agenda, j'ai opéré ici un pilotage didactique en présentant aux élèves le travail à réaliser et un pilotage temporel pour contrôler le temps de cette activité. (Bucheton, 2016).

Les élèves se sont engagés rapidement dans la tâche. Certains ont eu besoin d'étayage : en adoptant une posture d'accompagnement (*ibid.*), j'ai aidé certains élèves à surmonter les obstacles tels que le choix du point de vue de leur production. De plus, les élèves ont rappelé, en amont de la tâche d'écriture, toutes les proies du loup pour que chacun puisse choisir celle

qu'ils interprèteraient. Pour s'aider, ils pouvaient noter le nom de la proie sur leur ardoise. Sur la totalité des élèves, cinq ont écrit une réaction au conditionnel de type « j'aurais eu très peur » (Annexe 8). Les autres ont réalisé la tâche avec succès et se sont approprié les ressentis des personnages en le retranscrivant par écrit (Annexe 9). Chaque élève a lu sa réaction à voix haute, ce qui a permis aux élèves qui avaient écrit au conditionnel de modifier la forme de leur écrit à l'oral, avec intervention des autres élèves. Cette phase correspond à la tâche C9 qui consiste à corriger l'écrit produit. Je les ai amenés à adopter une posture réflexive (Bucheton, 2016) en leur demandant ce qu'ils auraient pu rajouter ou enlever à leur production pour que les autres devinent encore plus facilement qui ils incarnaient, en les aidant à trouver certains éléments sémantiques plus précis. La dernière phase, celle où les élèves ont dû jouer la scène, a été différée dans le temps pour des raisons d'organisation. Les élèves étaient impatients de jouer la scène et ont donc été légèrement déçus de ne pas s'adonner à cette tâche aussitôt.

Finalement, ils ont joué la scène le lendemain, la classe était divisée en deux et les deux groupes sont tour à tour venus autour d'une grande table pour recréer le cadre spatial de l'album. Les élèves qui avaient écrit leur réaction au conditionnel ont tous su, à l'oral, le transposer au discours direct. Cette fin de séance a permis aux élèves de se rapprocher et de comprendre les ressentis des différents personnages : Pierre (de *Pierre et le Loup*) a été perçu comme plus courageux et les chevreux (du *Loup et les 7 chevreux*) comme plus intrépides par exemple. En se confrontant à cette tâche d'écriture, les élèves ont pu réactualiser tous les personnages présents dans l'album, ce qui était nécessaire pour la suite de la séquence.

2.5. La compréhension du texte comme support d'écrit littéraire

Durant la séquence sur *Je suis revenu !*, les élèves ont endossé le rôle de sujet-lecteur qui va de pair avec celui de sujet-scripteur. Après avoir identifié les difficultés de compréhension que pose le texte ainsi que les informations implicites, j'ai mis en place des dispositifs auprès de mes élèves pour les résoudre. L'objectif final était que ces derniers puissent réinvestir les outils de compréhension en outils d'écriture, pour produire un texte nouveau à partir des compétences de compréhension acquises. Les instructions officielles indiquent qu'au cycle 2,

la rédaction de textes est articulée avec l'apprentissage de la lecture. Il n'est pas nécessaire d'être lecteur pour commencer à écrire, les professeurs s'appuient sur les acquis de l'école maternelle développés notamment dans les essais d'écriture de mots. La diversité des textes écrits répond à la variété des situations d'apprentissage. C'est le travail conduit avec méthode, explicite et continu sur le cycle, en relation constante avec la lecture et l'étude de la langue, qui fera progresser les élèves, alors que les activités dans lesquelles il s'insère apporteront la matière aux textes écrits. (MEN, BO, 2020)

Ces instructions officielles sont appuyées par les recherches du Centre National des Etudes du Système Scolaire qui

ont permis d'identifier les pratiques efficaces pour amener les élèves à produire un texte de qualité. Ainsi, le processus d'écriture se décline en différentes phases, qui viennent nourrir et améliorer les textes des élèves : la préparation, l'utilisation constructive du brouillon, la production de textes (genres variés, écriture collaborative), la révision de textes (clarté, correction de la langue...). (Cnesco, 2018)

2.5.1 Les tâches d'écriture de Marie-France Bishop

En 2018, Marie-France Bishop a aussi établi un référentiel de neuf tâches propres aux activités d'écriture en cycle 2. Ces tâches sont catégorisées comme suit.

- E1 : Calligraphier : S'exercer à tracer les lettres en cursive et à les attacher (sur l'ardoise ou le cahier), reproduire avec son doigt le tracé d'une lettre, apprendre le tracé des majuscules

- E2 : Copier (avec modèle) : copier une syllabe ou un mot sur un cahier ou sur une ardoise d'après un modèle présent, compléter à l'écrit des mots à l'aide d'une ou de plusieurs syllabes données avec la consigne, écrire une phrase en recopiant des mots donnés sur des étiquettes, écrire une poésie apprise en la recopiant d'une page de manuel

- E3 : Copier après disparition du modèle (copie différée) : copier sur le verso d'une feuille un mot ou une phrase écrit(e) sur le recto, copier sur son ardoise une lettre puis une syllabe écrite au tableau puis cachée, reproduire une courte phrase écrite puis effacée au tableau, après observation et mémorisation

- E4 : Ecrire sous la dictée (le maître décide des unités à écrire) : écrire sous la dictée du maître une liste de syllabes, écrire une courte phrase dictée, écrire sur l'ardoise un mot dicté

- E5 : Produire en combinant des unités linguistiques déjà imprimées : fabriquer des mots en assemblant des syllabes pré-imprimées, fabriquer une phrase en assemblant des étiquettes-mots.

- E6 : Produire en dictant à autrui : dicter à l'enseignant ou à autrui une lettre pour les correspondants, dicter la date ou une consigne à l'enseignant (dictée à l'adulte), écrire une liste de prénoms en les dictant à l'enseignant, dicter à l'enseignant la suite d'une histoire lue

- E7 : Produire en encodant soi-même (les élèves choisissent) : écrire une devinette, écrire une lettre (à un destinataire précis) en comblant les trous, préparer une affiche pour les élections, écrire une légende sous une image, écrire la fin d'une phrase commencée par l'enseignant, compléter des mots en écrivant (sans modèle) la syllabe manquante

- E8 : Définir, planifier ou organiser la tâche d'écriture (enjeu, destinataire, contenu, plan, contrainte(s) à respecter...) : se demander à quoi ressemble le type d'écrit à produire compte tenu du projet de classe, faire la liste de ce que les élèves veulent aborder dans leur texte, rappeler les supports sur lesquels les élèves peuvent s'appuyer pour écrire un mot, faire la liste d'étapes et de règles nécessaires pour écrire, indiquer l'orthographe de mots utilisables pour écrire

- E9 : Revenir sur l'écrit produit (le commenter, le corriger, le réviser, l'améliorer) : commenter l'écrit produit, comparer sa production avec le modèle ou un autre écrit, modifier son écrit en tenant compte des corrections apportées par le maître, relire son écriture de mots ou de phrases ou celle d'un pair. (Bishop, 2018).

Il est important de distinguer clairement les activités d'écriture qui visent à mieux comprendre un texte, qui sont donc des activités de compréhension (comme celle décrite et analysée dans la séance 6), des activités d'écriture littéraire qui consistent elles à créer un nouveau texte à partir de l'œuvre. Les enjeux des tâches de compréhension C8 et C9 sont donc différents de ceux des tâches listées ci-dessus.

2.5.2. Analyse des séances 7 et 8

Les élèves ont réinvesti la compréhension de l'album en élaborant un texte littéraire lors de la septième séance de la séquence, à l'issue d'un travail autour de la morale de l'album et des notions de solidarité et de pardon.

L'écrit final prend la forme d'une lettre écrite par le loup et adressée aux proies pour leur demander pardon. Il est recommandé de « choisir des œuvres ou des passages à structure narrative très claire qui permettent de produire des "écritures de la variation" » (Le Goff, Larrivé, 2018). Dans cette optique, le choix de la lettre repose sur la double page d'illustration présente avant et après l'histoire (Annexe 10), dans laquelle le loup écrit à la presse régionale qu'il est de retour. Elles permettent aux élèves de s'appuyer sur la structure de l'écrit pour en dégager des critères d'écritures formels. Les élèves peuvent alors écrire à partir de caractéristiques aisément identifiables et facile à imiter. De plus, dans ma classe, les élèves ont travaillé sur la lettre lors d'une séquence dédiée. Ils connaissent donc les éléments constitutifs de la lettre et ont correspondu avec des élèves d'une autre classe de même niveau. Il s'agit donc ici d'un réinvestissement de compétences en étude de la langue déjà apprises couplées aux compétences acquises en compréhension grâce au début de la séquence.

La consigne donnée aux élèves a été la suivante : « Vous êtes le loup. Après cette aventure, vous souhaitez vous excuser auprès des personnages de l'album pour avoir semé la terreur, les avoir insultés et avoir voulu les manger. Ecrivez la lettre d'excuse.» Pour répondre à la consigne, les élèves ont dû mettre en place de outils pour écrire, comme l'indique la tâche E8 qui consiste à planifier et organiser son écrit. J'ai adopté une posture d'accompagnement (Bucheton, 2016) pour aider les élèves à lister d'abord les éléments constitutifs de la lettre mais aussi les destinataires possibles, à l'oral. En effet, Jean-Charles Chabanne a écrit que

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

Dans cette dynamique, les élèves pouvaient s'aider de leur ardoise pour schématiser la lettre et son format, et écrire des phrases ou portion de phrases. Toujours en prenant la posture d'accompagnement, pendant cette première phase d'organisation de l'écrit, je me suis tenue à leur disposition pour leur donner l'orthographe de mots inconnus, ils avaient aussi des dictionnaires. De plus, pour un apport lexical plus important, j'ai demandé aux élèves, à l'oral, de constituer une banque de quelques formulations pour demander pardon à quelqu'un. En lien avec l'étude de la langue, les terminaisons des quelques verbes ont été revues.

Parmi les productions, six profils se dégagent :

- ceux qui, dans une posture scolaire, ont produit une lettre très brève, répondant à la consigne mais sans aller plus loin alors qu'ils en possèdent les compétences (Annexe 11),

- ceux qui ont écrit une lettre très brève parce que la tâche d'écriture est trop coûteuse et nécessite un accompagnement (Annexe 12),

- ceux qui ont exagéré et accumulé les formules d'excuses, sans chercher à sélectionner la plus pertinente, mais dont le contenu répond à la consigne (Annexe 13),

- ceux qui se sont saisi d'autres éléments de l'album, comme le diner final, pour réinvestir dans leur lettre (Annexe 14),

- un qui a décidé que le loup n'était pas vraiment devenu gentil en montant une ruse dans sa lettre. Cet élève n'a pas répondu à la consigne mais ses compétences en lecture et en compréhension sont si fines qu'il a fait ce choix, que j'ai relevé lors de la lecture mais que je ne lui ai pas reproché (Annexe 15),

- ceux qui ont fait référence à des faits nouveaux ou inédits dans leur lettre, pour agrémente leur propos (Annexe 16).

Dans l'ensemble, tous les élèves ont répondu à la consigne, seule une élève a fait une confusion d'ordre lexicale en écrivant « je te pardonne », mais dont la cohérence de la lettre reste conforme aux attentes. (Annexe 17)

Le choix du format de la lettre a été fait en partie pour son caractère d'écrit bref. Un écrit long aurait nécessité une production d'écrit fractionnée, étape par étape et non d'un seul tenant car

les limites des capacités de maintien et de traitement de l'information [...] constituent des contraintes qui s'exercent sur l'activité du scripteur. Le poids de ces contraintes a été mis en évidence notamment par Olive et Kellogg (sous presse) qui ont montré que des scripteurs adultes peuvent activer les processus de conceptualisation et/ou de formulation en même temps qu'ils transcrivent leur texte alors que des scripteurs enfants ne peuvent qu'activer ces processus les uns à la suite des autres. (Plane, 2004 : np)

Cependant, le recueil de toutes les lettres qui sera fait en aval de la séquence constitue lui un écrit formellement long, dont chaque portion représente un écrit bref et individuel. C'est pour cette raison que la production écrite de la lettre est une tâche qui s'est faite individuellement. Ce choix d'organisation sociale se justifie aussi car, en fin de cycle 2, les élèves sont, pour la plupart, scripteurs et peuvent se saisir des outils mis à leur disposition. Néanmoins, deux élèves non-scripteurs de la classe et deux élèves qui ont besoin d'un temps plus long ont écrit une même lettre collectivement en guise de différenciation pédagogique. En effet, selon le CNESEO, les recherches suggèrent que

la collaboration entre élèves améliore les écrits, au plan de la correction de la langue comme de la transmission du sens. Elle améliore également les compétences individuelles, car elle développe les stratégies des élèves mais également leur esprit critique et permet de co-construire des savoirs. Cette collaboration peut prendre des formes diverses : travail en duo avec des élèves « soutien », travail en petits groupes ou en classe entière... L'enseignant doit préparer cette collaboration; il pourra fournir des outils et sera garant de l'expression de chacun des participants. (2018 : 6)

En guise de support, les élèves avaient une feuille seyes au format A5. Pour rendre concret ce dispositif d'écriture et dans une posture de mise en scène du savoir (Crocé-Spinelli, 2010), ils avaient tous une enveloppe dans laquelle ranger la lettre une fois l'activité terminée. Ils pouvaient, sur cette enveloppe, soit écrire le nom du destinataire soit son adresse complète, inventée de toutes pièces. Ils ont ensuite « posté » la lettre dans une boîte ressemblant à une boîte aux lettres que j'avais ramenée à l'école. Ces lettres, que j'ai gardées jusqu'alors pour la rédaction de ce mémoire, seront consignées dans un classeur et mis à disposition dans la classe, tel un recueil. Cette idée de recueil ne m'est venue qu'après avoir réalisé l'intégralité de la séquence, je n'ai donc pas pu, toujours dans un souci de pédagogie explicite, dire aux élèves que leurs lettres seraient à disposition de tous les autres élèves. J'aurais dû leur préciser en amont de la tâche d'écriture, car « le fait d'avoir un lecteur améliore la qualité des textes produits » (CNESEO, 2018). Bien que les élèves se soient engagés dans la tâche avec envie et

motivation, annoncer le projet final aurait sans doute susciter davantage d'investissement de la part des élèves, et peut-être, une posture réflexive plus affinée.

La huitième et dernière séance de cette séquence a été intégralement consacrée à la lecture des textes produits au reste de la classe et aux commentaires des lettres. Si le recours au recueil n'a pas été précisé aux élèves, l'usage de la pédagogie explicite s'est néanmoins invité puisque qu'ils savaient avant même de commencer à écrire que leurs lettres seraient lues à la classe, il s'agissait là d'opérer un « tissage disciplinaire » (Bucheton, 2016), en faisant le lien entre le travail effectué en séance 7 et son exploitation future. En effet, pour que l'élève soit vraiment auteur de son texte, ici de sa lettre, il faut privilégier de fréquentes expériences socialisées de lecture de ses textes. Cette activité correspond à « commenter l'écrit produit » et « relire son écriture de mots ou de phrases ou celle d'un pair » de la tâche E9 (« revenir sur l'écrit produit ») de Marie-France Bishop (2018). Entre la séance 7 et la séance 8, je n'ai pas ouvert les lettres, ce sont les élèves qui les ont découvertes en exclusivité. J'ai donc distribué les lettres à la classe, les élèves ne lisaient pas leur propre lettre. D'abord sur le principe du volontariat, j'ai demandé aux élèves « qui voudrait que sa lettre soit lue ? ». Par effet domino, tous ont finalement été volontaires puisque j'ai essayé de créer, selon le modèle du multi-agenda de Dominique Bucheton, une atmosphère propice à l'enrôlement des élèves en commentant, validant, demandant des précisions, en riant parfois ou en proposant des alternatives. En effet, cette dernière indique que

les gestes d'enrôlement, de maintien de l'attention, (Bruner 1984), l'évaluation, l'écoute attentive, les plaisanteries ou réprimandes en sont l'ordinaire. Il s'agit de laisser aux élèves un espace de parole pour parler, penser, apprendre et se construire, leur apprendre à être à l'écoute de l'autre. Elle montre que l'élève est une personne pour laquelle l'enseignant a du respect mais aussi un devoir et un désir : celui de le faire progresser. (2018)

Cette atmosphère de travail s'est couplée, dans ma posture d'enseignante, de micro-gestes (Duvillard, 2017) de la voix et du regard pour confirmer leur propos et souligner leur qualité.

De plus, le fait que les élèves lisent (ou fassent lire) leur texte est un outil pour la compréhension, d'une part grâce aux retours et réactions des autres élèves, d'autre part par le travail de la lecture à voix haute qui traduit la compréhension faite des écrits pour les mêmes raisons que la lecture dramatisée et théâtralisée. En ce sens, de nombreux élèves se sont prêtés spontanément au jeu de la lecture théâtralisée, peut-être avec le souvenir et le souhait d'imitation de celle que j'avais faite en séance 1. Ces lectures théâtralisées montrent deux réussites de la part des élèves, et peuvent aussi servir d'évaluation des acquis : l'auteur a produit un texte compréhensible et interprétable ; le lecteur a compris, à l'issue d'un apprentissage,

l'enjeu du texte et a su le réinterpréter. En revanche, certains élèves, plus timides, n'ont fait qu'une lecture simple ou « magistrale ». Cette consigne de lecture n'ayant pas été donnée, ils étaient donc libres de choisir le mode de lecture qui leur convenait.

Cette séance a permis de placer les élèves tantôt lecteurs, auteurs et relecteurs de leur texte et de celui des autres, ce qui a permis de développer un recul réflexif par rapport à la production de chacun. En effet, faire le bilan de ce que l'on écrit, du plaisir ou déplaisir que l'on prend à lire son texte, à écouter celui des autres, de la plus ou moins grande difficulté que l'on éprouve à réaliser ces différents types d'écrits, etc. permet de mieux entendre et percevoir les comportements et réactions des élèves aux demandes scolaires.

En revanche, cette séance finale aurait mérité une conclusion plus aboutie, où les élèves auraient pu se saisir des commentaires faits sur les lettres par leurs pairs ou moi-même pour corriger éventuellement certains points, notamment d'un point de vue orthographique en connaissance pleine de leurs compétences acquises en étude de la langue à ce moment-là de l'année scolaire. Lorsque j'ai construit la séquence, j'ai fait le choix de l'achever par la lecture des lettres en appui sur les travaux de recherches du CNETCO qui indiquent que

lors de la première phase de la production d'un écrit, l'enseignant se placera 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. (2018).

Cependant, après la mise en œuvre de la séquence et son analyse, et surtout en vue de la création d'un recueil, le choix d'ajouter une séance de correction orthographique me semblerait judicieux, puisque l'objectif principal de se saisir de la compréhension du texte pour en créer un nouveau a été atteint par les élèves. Néanmoins, il n'est pas trop tard pour utiliser ces lettres comme supports d'apprentissages futurs, notamment sur la révision des temps du futur en orthographe grammaticale, dans un souci de tissage interdisciplinaire (Bucheton, 2016).

Quelques jours après la fin de cette séquence, j'ai proposé une lecture offerte aux élèves, que je n'ai pas choisie au hasard. Je leur ai lu l'album *Le loup est revenu !* de Geoffroy de Pennart, qui est en fait la même histoire que dans l'album *Je suis revenu !*, mais cette fois-ci racontée du point de vue des proies. D'abord assez passifs, les élèves ont montré un engouement si fort en se rendant compte qu'il s'agissait de la même histoire qu'ils devinaient la suite de la

page suivante avant même que je ne la lise. L'exploitation de ces deux albums en parallèle peut être un choix très intéressant pour travailler l'intratextualité par exemple.

Conclusion

L'acquisition par les élèves à l'école primaire des compétences inhérentes à la compréhension d'un texte littéraire ne va pas de soi. Elle est le résultat d'un rigoureux travail de préparation de la part de l'enseignant.e, qui doit user de savoir-faire professionnels mais aussi de sa capacité à réajuster constamment sa façon d'enseigner. Cette préparation ne se fait pas au hasard. Elle doit s'appuyer sur les instructions officielles, mais aussi sur tous les travaux de recherches en la matière qui ont été menés jusqu'alors, et dont une partie figure dans ce mémoire. Les choix didactiques et pédagogiques, avant, pendant et après la séquence doivent être scrupuleusement et méthodiquement choisis.

La rédaction de ce mémoire ainsi que la mise en œuvre de la séquence dans ma classe, m'ont permis de prendre toute la mesure du travail à accomplir pour faire progresser les élèves dans leur statut de sujet-lecteur mais aussi de sujet-scripteur. J'ai beaucoup appris en réalisant ce mémoire, tant d'un point de vue théorique grâce aux lectures des travaux de recherches que sur ma pratique en tant que telle, bien qu'elle soit encore bien courte, où la prise de recul est un exercice difficile auquel chaque enseignant.e doit se confronter pour évoluer. Ecrire ce mémoire m'a permis d'être maintenant davantage outillée pour entreprendre une démarche réflexive plus facilement au quotidien. Par cette formation, je sais maintenant choisir une œuvre qui pose des problèmes de compréhension, les identifier, et trouver des activités pour que les élèves puissent les résoudre et sachent se saisir des outils construits par eux et pour eux pour se lancer dans la production écrite.

Apprendre à lâcher-prise et à sortir de la posture de contrôle et de pilotage d'autorité, pourtant nécessaire et effectif pendant ma séquence, est maintenant un des objectifs que je me fixe d'atteindre en tant que professionnelle, puisque le résultat chez les élèves dans ces moments-là est le signe de leur investissement dans la tâche. L'attache affective que certains élèves ont porté à cet album, le qualifiant alors « d'histoire préférée ! » ou scandant que « ce livre était trop génial maîtresse ! » ne peut qu'être source de motivation personnelle et professionnelle pour continuer à leur donner le goût et le plaisir de la littérature, à l'école et dans la vie.

Bibliographie - Sitographie

- Bishop, M.-F.** (2018). *La compréhension, le parent pauvre de l'enseignement de la lecture*. [Conférence] Centre Alain Savary, ENS Lyon. <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. *Repères* (42). <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. 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). <http://journals.openedition.org/reperes/770>
- Bucheton, D. et Dezutter, O.** (2009). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation*. De Boeck.
- Bucheton, D.** (2016). *Le modèle du multi-agenda*. Plateforme Néopass@ction, IFE. <http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/le-multi-agenda>
- Bucheton, D.** (2016). *Les postures élèves*. Plateforme Néopass@ction, IFE. <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* (190). <http://journals.openedition.org/rfp/4704>
- Cèbe, S. et Goigoux, R.** (2020). *Lectorino & Lectorinette CE1-CE2 : apprendre à comprendre les textes narratifs*. Retz.
- Centre Alain Savary** (2017). *Enseigner plus explicitement : l'essentiel en quatre pages*, IFE. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/enseigner-plus-explicitement-un-dossier-ressource>
- Chabanne, J.-C.** (2011). Les écrits « intermédiaires » au-delà du brouillon, *Recherches* (55) *Brouillons*, <http://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2014/06/007-020-Chabanne.pdf>
- Cnesco** (2018). *Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages*. [Dossier de synthèse]. <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger>
- Coulacoglou, C.** (2006). La psychanalyse des contes de fées : les concepts de la théorie psychanalytique de Bettelheim examinés expérimentalement par le test des contes de fées. *Le Carnet PSY*, 6(6), 31-39. <https://doi.org/10.3917/lcp.110.0031>
- Delcambre, I.** (2007). Du sujet scripteur au sujet didactique. *Le français aujourd'hui*, 157, 33-41. <https://doi.org/10.3917/lfa.157.0033>
- De Pennart, G.** (2000). *Je suis revenu !* Kaléidoscope.

- Dufays, J.-L.** (2016). *Comment et pourquoi développer la compétence de lecture littéraire ?* [Conférence de consensus]. Lire, comprendre, apprendre, Cnesco. <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/07-Dufays.pdf>
- Duvillard, J.** (2017). *Ces gestes qui parlent*, Esf Editeur
- Hofstetter, R. et Schneuwly, B.** (2014). Disciplinarisation et disciplinisation consubstantiellement liées. Deux exemples prototypiques sous la loupe : les sciences de l'éducation et les didactiques des disciplines. Dans Engler B. (dir.), *Disziplin – discipline*. (27–46). Academic Press <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:41323>
- Jorro, A. et Crocé-Spinelli, H.** (2010). Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative, *Pratiques* (145-146) <http://pratiques.revues.org/1527>
- Laparra, M. et Margolinas, C.** (2010). Milieu, connaissance, savoir. Des concepts pour l'analyse de situations d'enseignement. *Pratiques* (145-146)
- Le Goff, F. et Larrivé, V.** (2018). Le temps de l'écriture, écritures de la variation, écritures de la réception, *Didaskein*. UGA éditions.
- Louichon, B.** (2011). La lecture littéraire est-elle un concept didactique ?. Dans B. Daunay, Y. Reuter, B. Schneuwly (dirs). *Les Concepts et les méthodes en didactique du français*. (p.195-216) Presses universitaires de Namur.
- Ministère de l'Éducation Nationale, Eduscol.** (2016). *Pourquoi enseigner la compréhension de textes ?* https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/86/3/RA16_C3_FRA_01_lect_enj_ens_N.D_612863.pdf
- Ministère de l'Éducation Nationale, BOEN** (2020). *Programme du cycle 2 en vigueur à la rentrée 2020*. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/24/5/Programme2020_cycle_2_comparatif_1313245.pdf?msckid=4224bdbfc18c11ecab1ebed2ed44d7d4
- Ministère de l'Éducation Nationale, BOEN** (2020). *Programme du cycle 3 en vigueur à la rentrée 2020*. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf
- Ministère de l'Éducation Nationale, Eduscol.** (2022) *Attendus de fin d'année de CM2 : annexe 9*. <https://eduscol.education.fr/document/13996/download>
- 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) <http://journals.openedition.org/reperes/323>
- Plane, S.** (2004). Quels modèles pour analyser la production d'écrit sur traitement de texte ? Les contraintes comme outil d'analyse et d'intervention, *Linx* (51, pp. 75-89.)
- Tauveron, C.** (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle* (19, pp. 9-38.) <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2289>

Annexes

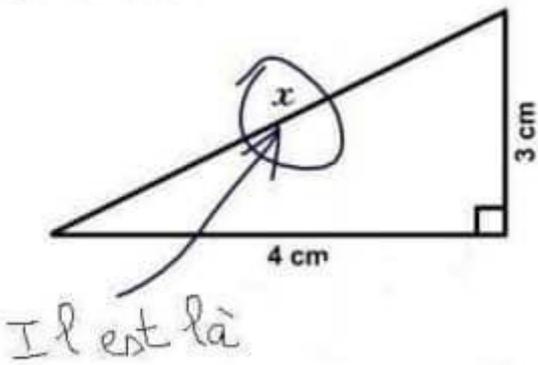
Annexe 1 : Exemples de malentendus didactiques

EXERCICE II / 10

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

Je suis *et*.....

3. Trouver X.



JE JOUE AVEC I LA ET B

9 Devinettes.

- Quand on m'enlève 3, on obtient 8. Qui suis-je ?
Je suis *gabriel*.
- Quand on m'ajoute 6, on obtient 15. Qui suis-je ?
Je suis *gabriel*.
- Si on ajoute 10 à ce nombre, on trouve 20.
Je suis la moitié de ce nombre. Qui suis-je ?
Je suis *gabriel*.

Complète avec < ou >.

15 <i>ou</i> 25	28 <i>ou</i> 29	25 <i>ou</i> 23
27 <i>ou</i> 17	27 <i>ou</i> 26	18 <i>ou</i> 28
8 <i>ou</i> 28	15 <i>ou</i> 5	26 <i>ou</i> 6

Annexe 2 : Questionnaires de lecture des 5 histoires de réseau intertextuel (dégager la récurrence du loup comme opposant dans le schéma actanciel)

Questionnaire de lecture n°1

1) Quel est le titre de ce conte ?
Les trois petits cochons /

2) Qui sont les 4 personnages principaux de l'histoire ?
Le loup et les trois petits cochons

3) Entoure la bonne réponse :

Le premier petit cochon construit sa maison en ...
 paille terre bois /

Le deuxième petit cochon construit sa maison en ...
 terre bois fer /

Le troisième petit cochon construit sa maison en ...
 paille brique bois /

4) Qui est **l'ennemi** des trois petits cochons ?
Le loup /

5) Pourquoi est-il l'ennemi des trois petits cochons ?
Parce que le loup a faim /

6) Pourquoi les 2 premiers petits cochons se réfugient chez leur frère ?
Parce que leurs maisons ^{ne} sont pas solides une maison en paille ^{ce n'est pas} solide même une maison en bois ^{ne se}

7) Comment font-ils fuir l'ennemi ?
en allumant la cheminée. ^{brique} ^{sa} ^{terre}

Questionnaire de lecture n°2

1) Quel est le titre de ce conte ?
(Les 7 petits chèvres) de loup et les 7 chevreaux

2) Qui sont les personnages principaux de l'histoire ?
les 7 chèvres et le loup /
chevreaux

3) Qui est **l'ennemi** des chevreaux ?
Le loup /

4) Pourquoi est-il l'ennemi des chevreaux ?
Il veut les manger /

5) Quelles ruses utilise-t-il pour entrer dans la maison ?
Il mange une croûte et il trempe sa patte dans la farine /

6) Comment la chèvre sauve-t-elle ses petits ?
(4) Elle coupe l'est ventre del loup. /

7) Qu'arrive-t-il à l'ennemi ?
Il se noie /

Annexe 2 : suite

Questionnaire de lecture n°3

1) Quel est le titre de cette fable ?
Le loup et l'agneau /

2) **Relie** chaque mot à sa définition.

Se désaltérer	●	Qui ne se laisse pas intimider	●
A jeun	●	Courage	●
Hardi	●	Boire	●
Breuvage	●	Dire du mal de quelqu'un	●
Châtier	●	Qui n'a rien mangé	●
Témérité	●	Boisson	●
tu médis	●	Punir	●

3) Qui sont les personnages principaux de l'histoire ?
Le loup, l'agneau /

4) Qui est **l'ennemi** de l'agneau ?
Le loup /

5) Pourquoi est-il l'ennemi de l'agneau ?
Parce qu'il veut le manger /

6) Comment l'agneau essaie de se défendre ?
Il lui dit qu'il ne veut pas le dérangé et qu'il n'était pas né l'année d'avant /

7) Comment se termine la fable ?
Le loup mange l'agneau /

Questionnaire de lecture n°4

1) Quel est le titre de ce conte musical ?
Pierre et le loup /

2) Ecoute l'histoire et **entoure** les personnages qui apparaissent. Barre l'intrus.

l'oiseau
 les chasseurs
 le chat
 le chien
 le loup
 le canard
 Pierre
 le grand-père /

3) Pourquoi Grand-Père est mécontent ?
Pierre se balade dans le pré /

3) Qui est **l'ennemi** du village ?
le loup /

4) Pourquoi est-il l'ennemi du village ?
Parce qu'il veut le manger de ^{les amis} Pierre /

5) Quelles **ruses** utilise Pierre pour sauver l'oiseau ?
Il le fait voler autour de la tête du loup et l'attrape par la queue avec un lasso /

6) Pourquoi Pierre demande aux chasseurs de ne pas tirer ?
Il veut l'emmener dans un zoo /

Annexe 2 : suite

Questionnaire de lecture n°5

1) Quel est le titre de ce conte ?

Le petit chaperon rouge /

2) Qui sont les personnages principaux de l'histoire ?

Le loup et le petit chaperon rouge /

3) Que va faire la fillette chez sa grand-mère ?

Lui donner une galette et du beurre /

4) Qui est **l'ennemi** de la fillette ?

Le loup est l'ennemi /

5) Quelle ruse utilise l'ennemi pour arriver plus vite chez la grand-mère ?

Il prend un chemin plus court /

6) Quelles ruses utilise l'ennemi pour que la fillette ne se méfie pas une fois arrivée chez la grand-mère ?

Il se déguise en sa grand-mère /

7) Comment se termine l'histoire ?

Mal pour le chaperon rouge et la grand-mère
qui elle se font manger. Et du coup le loup
est content /

Annexe 3 : Retours et opinions sur les 5 histoires du réseau intertextuel – Exemples

1) Parmi les 5 histoires, laquelle est ta préférée ?
pourquoi ?
Pierre et le loup parce que j'aime bien les animaux.

2) Laquelle as-tu le moins aimé ? pourquoi ?
Le chaperon rouge parce que elle se fait manger par le loup.

3) Connais-tu d'autres histoires où le loup est l'ennemi ? Lesquelles ?
je connais pas d'autre histoire qui parle du loup.

1) Parmi les 5 histoires, laquelle est ta préférée ?
Pourquoi ?
Les trois petit cochon parce que c'est rigolo.

2) Laquelle as-tu le moins aimé ? Pourquoi ?
Le petit chaperon rouge parce que la fille ne sort pas du ventre.

3) Connais-tu d'autres histoires où le loup est l'ennemi ? Lesquelles ?
Non.

Retranscriptions corrigées

1) Parmi les 5 histoires, laquelle est ta préférée ? Pourquoi ?

Pierre et le loup parce que j'aime bien les animaux.

2) Laquelle as-tu le moins aimé ? Pourquoi ?

Le chaperon rouge parce qu'elle se fait manger par le loup.

3) Connais-tu d'autres histoires où le loup est l'ennemi ? Lesquelles ?

Je ne connais pas d'autres histoires qui parlent [de] loup.

1) Parmi les 5 histoires, laquelle est ta préférée ? Pourquoi ?

Les trois petits cochons parce que c'est rigolo.

2) Laquelle as-tu le moins aimé ? Pourquoi ?

Le petit chaperon rouge parce que la fille ne sort pas du ventre.

3) Connais-tu d'autres histoires où le loup est l'ennemi ? Lesquelles ?

Non.

Annexe 4 : Fiche n°1 – La notion de point de vue – Exemples

Enigme : Qui est le personnage qui raconte l'histoire ?

« Je suis revenu !
 Vous **me** reconnaissez ? ... **je suis le loup** !
 Me **voici** de retour dans la région, encore plus costaud,
 encore plus intelligent. **Un vrai... grand méchant**
loup... **quoi** ! Et **j'ai** hâte de retrouver
 quelques vieux amis pour leur prouver que je suis le
 meilleur. **J'ai** prévenu les journaux que **je** ne ferai pas de
 cadeaux... histoire de **semer la terreur**. La, la, la, oui, je suis
 beau et magnifique, **je** suis vraiment trop fantastique... la, la,
 la, il n'y a pas de doute, **je** suis en route vers mon **casse-**
croûte... »

Réponse : Le personnage qui raconte l'histoire est

Geoffroy
loup



Enigme : Qui est le personnage qui raconte l'histoire ?

« Je suis revenu !
 Vous **me** reconnaissez ? ... **Je suis le loup** !
 Me **voici** de retour dans la région, encore plus costaud,
 encore plus intelligent. **Un vrai... grand méchant loup**...
quoi ! Et **j'ai** hâte de retrouver
 quelques vieux amis pour leur prouver que **je** suis le
 meilleur. **J'ai** prévenu les journaux que **je** ne ferai pas de
 cadeaux... histoire de **semer la terreur**. La, la, la, oui, **je** suis
 beau et magnifique, **je** suis vraiment trop fantastique... la, la,
 la, il n'y a pas de doute, **je** suis en route vers **mon casse-**
croûte... »

Réponse : Le personnage qui raconte l'histoire est

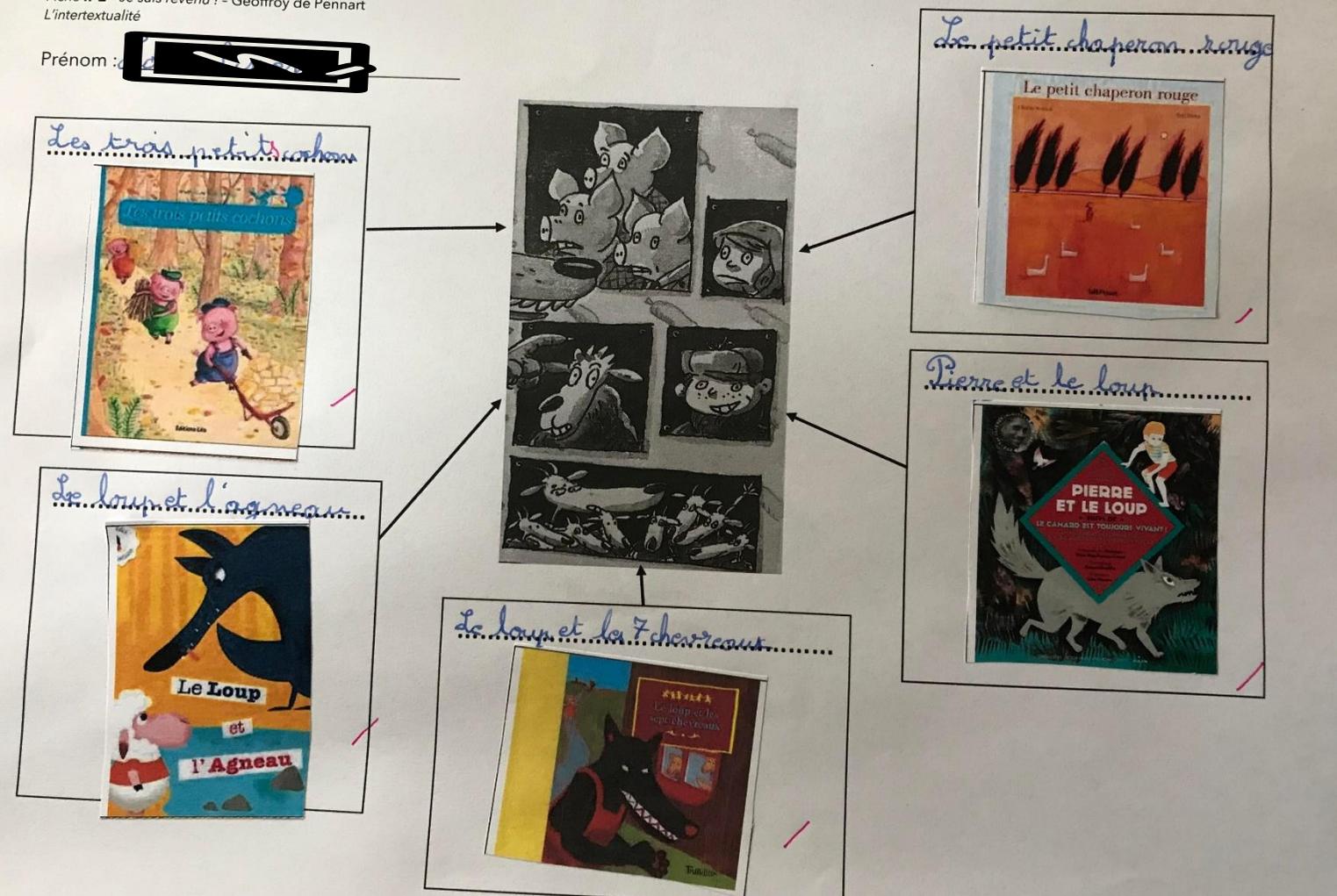
le loup



Annexe 5 : Fiche n°2 – Travail autour du réseau intertextuel - Exemple

Fiche n°2 - Je suis revenu ! - Geoffroy de Pennart
L'intertextualité

Prénom : 



Les trois petits cochons

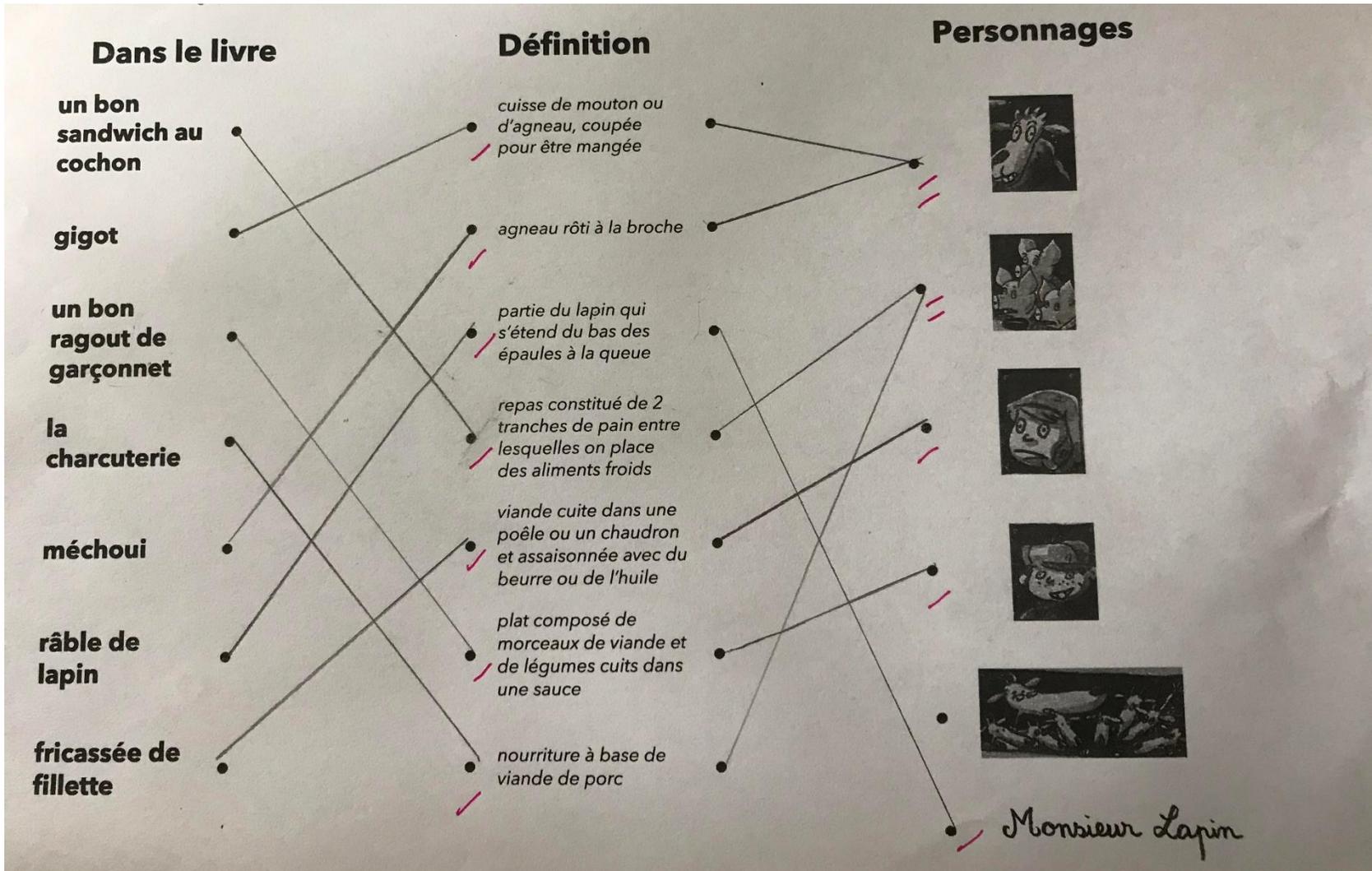
Le petit chaperon rouge

Pierre et le loup

Le loup et l'agneau

Le loup et les 7 chevreaux

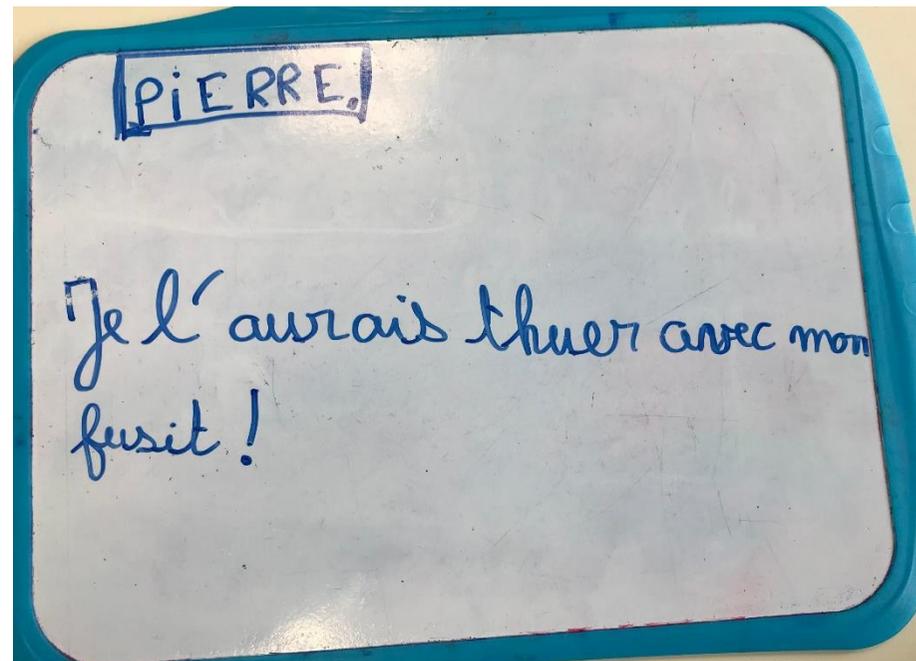
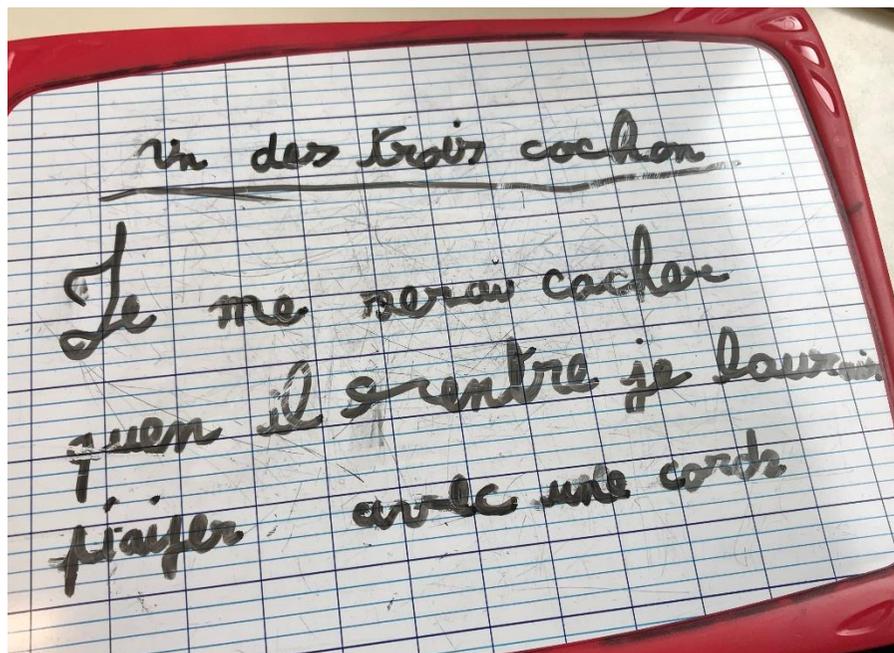
Annexe 6 : Fiche n°3 – Le loup est un prédateur - Exemple





Voilà qui fera très très bien l'affaire !
Rien de tel qu'un bon râble de lapin pour un loup
qui a vraiment très très faim ...

Annexe 8 : productions d'élèves – réactions au conditionnel



Retranscriptions corrigées

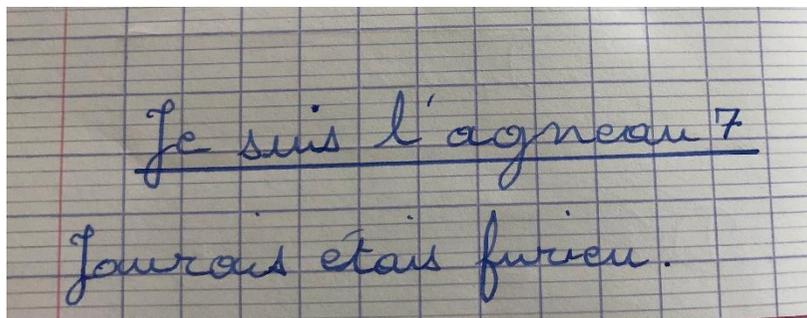
Un des trois cochons

Je me serais caché, [et] quand il [serait] rentré, je l'aurais piégé avec une corde.

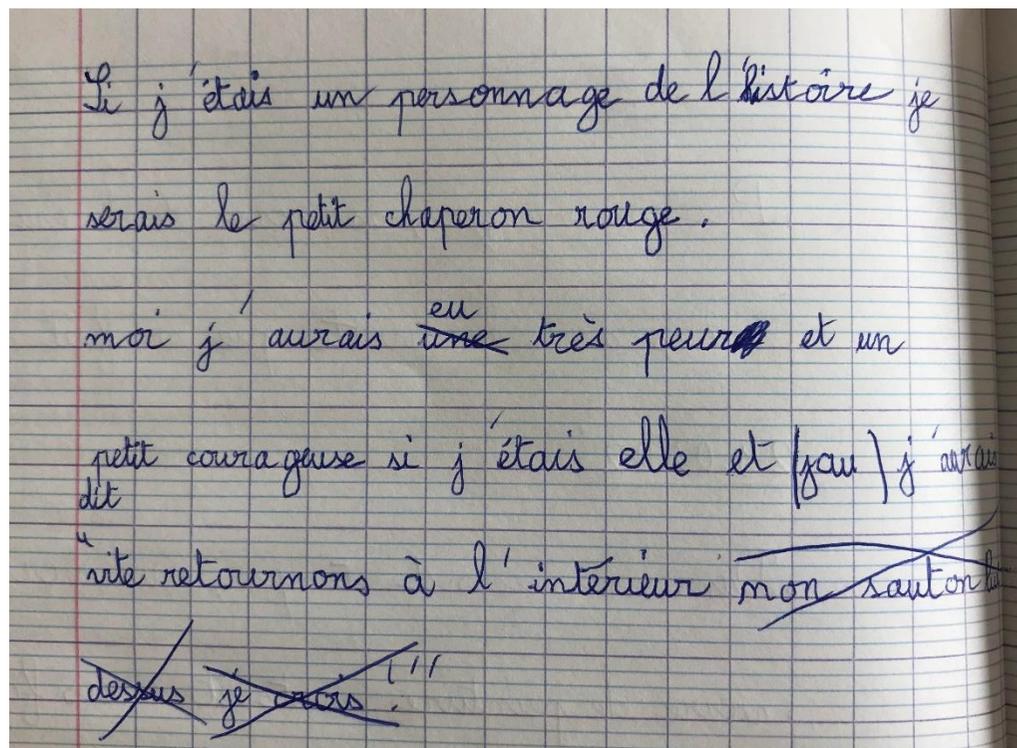
Pierre

Je l'aurais tué avec mon fusil !

Annexe 8 : suite



Je suis l'agneau 7
J'aurais été furieux.



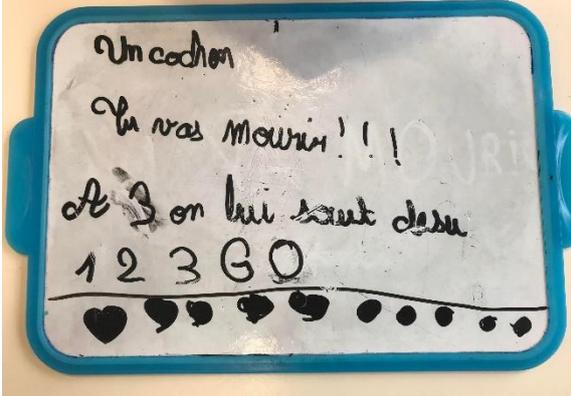
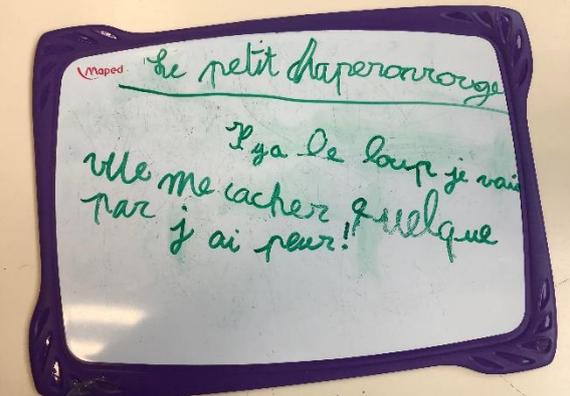
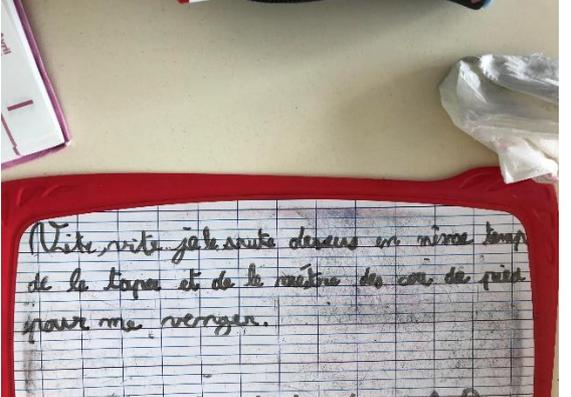
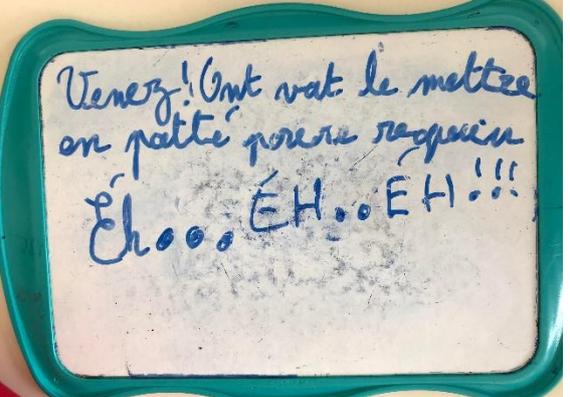
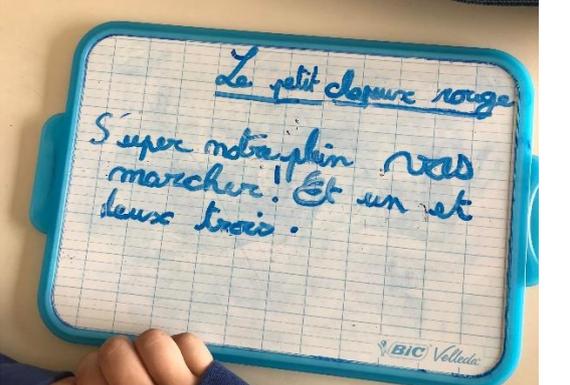
Si j'étais un personnage de l'histoire je serais le petit chaperon rouge.
moi j'aurais ~~une~~ ^{eu} très peur et un petit courageuse si j'étais elle et [peu] j'aurais dit vite retournons à l'intérieur mon sautoir
~~dessus je suis~~

Retranscriptions corrigées

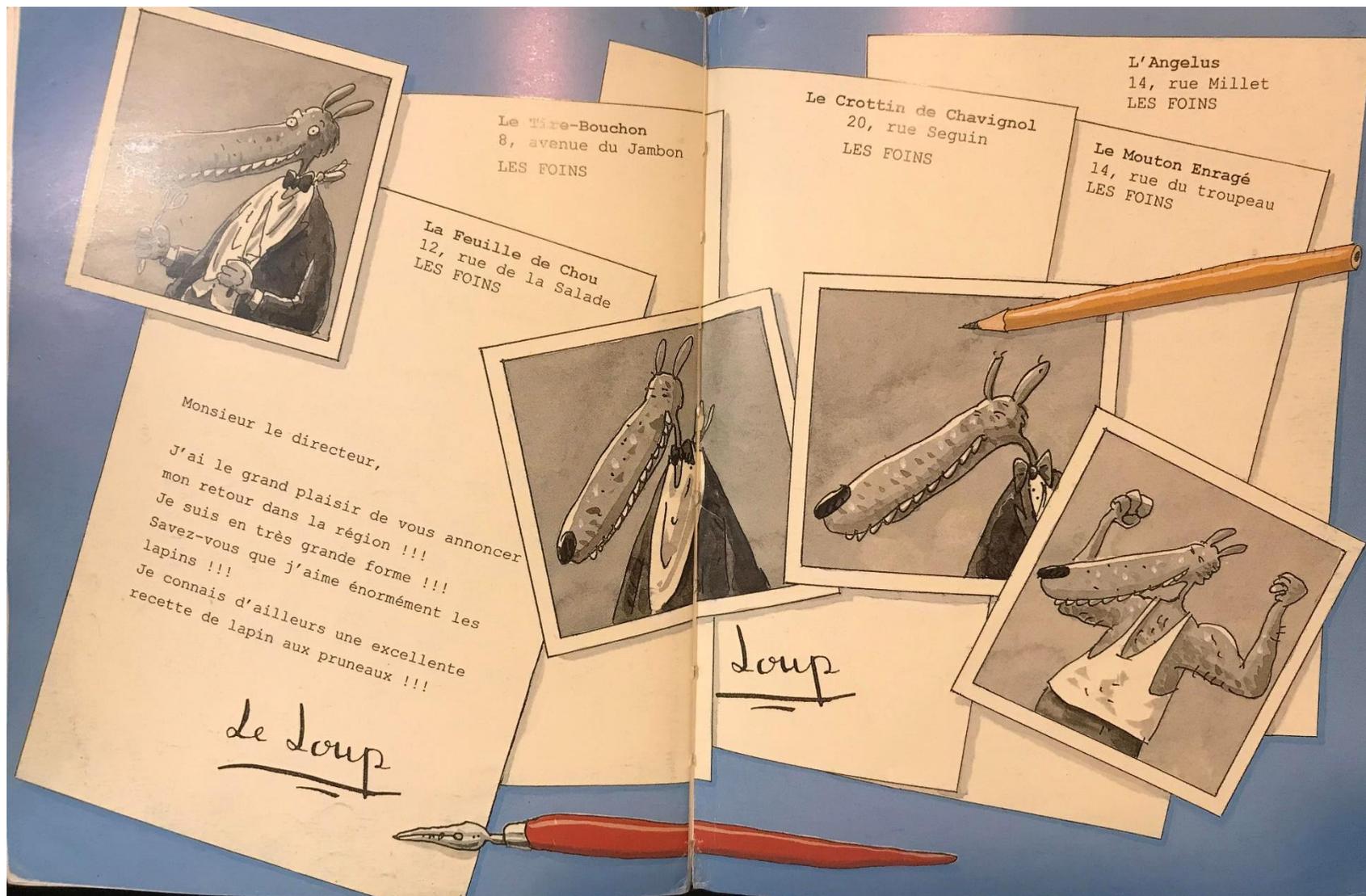
Je suis l'agneau 7
J'aurais été furieux.

Si j'étais un personnage de l'histoire, je serais le petit chaperon rouge.
Moi j'aurais eu très peur et un petit [peu] courageuse, si j'étais elle et j'aurais dit « vite retournons à l'intérieur » !

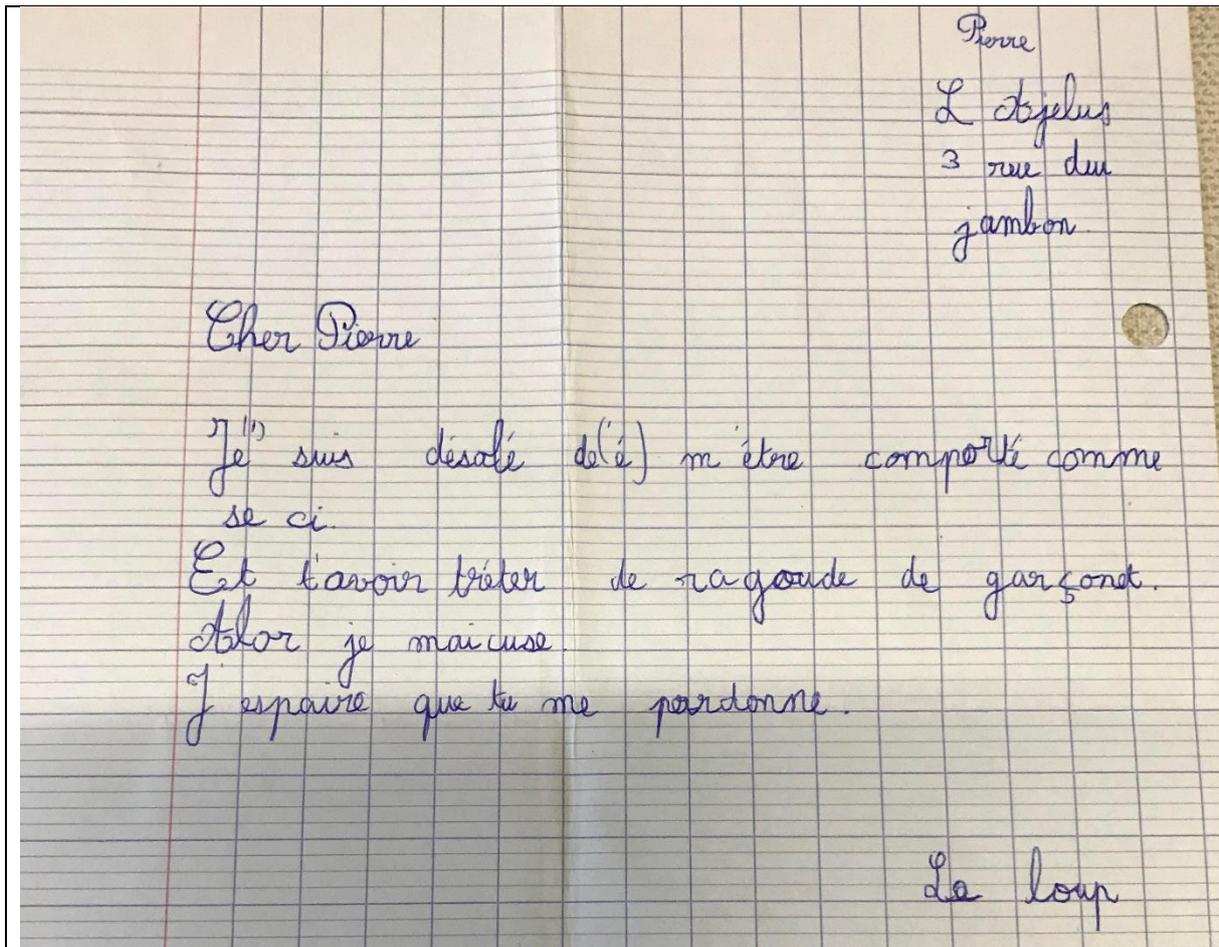
Annexe 9 : Productions d'élèves répondant à la consigne – Exemples

	
<p>Un cochon Tu vas mourir ! A 3, on lui saute dessus ! 1, 2, 3 GO !</p>	<p>Le petit chaperon rouge Il y a le loup, je vais me cacher quelque part, j'ai peur !</p>
	
<p>Vite, vite, je lui saute dessus, en même temps « de le taper » et de [lui] mettre des coups de pied pour me venger.</p>	<p>Venez ! On va le mettre en pâte pour requin. Eh eh eh !!!</p>
	
<p>Je vais te faire la peau !</p>	<p>Le petit chaperon rouge Super notre plan va marcher ! Et 1, 2, 3.</p>

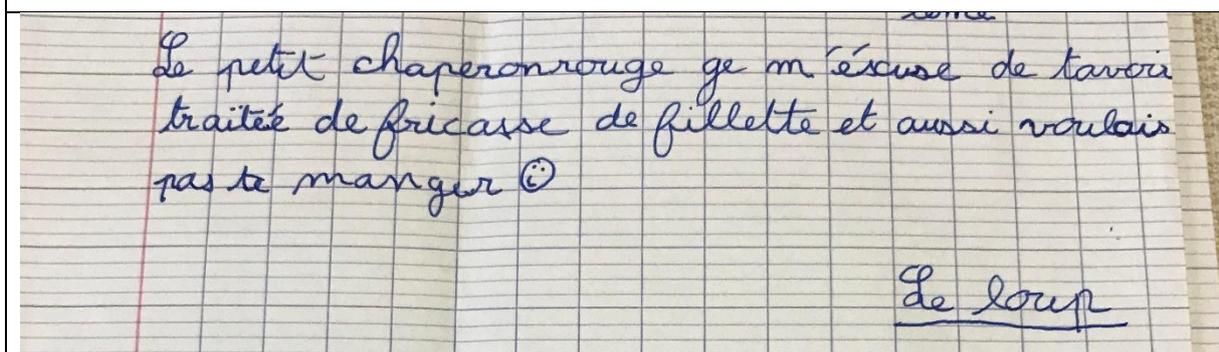
Annexe 10 : illustration avant et après l'histoire – modèle et support des lettres



Annexe 11 : Productions d'écrit – Profil 1

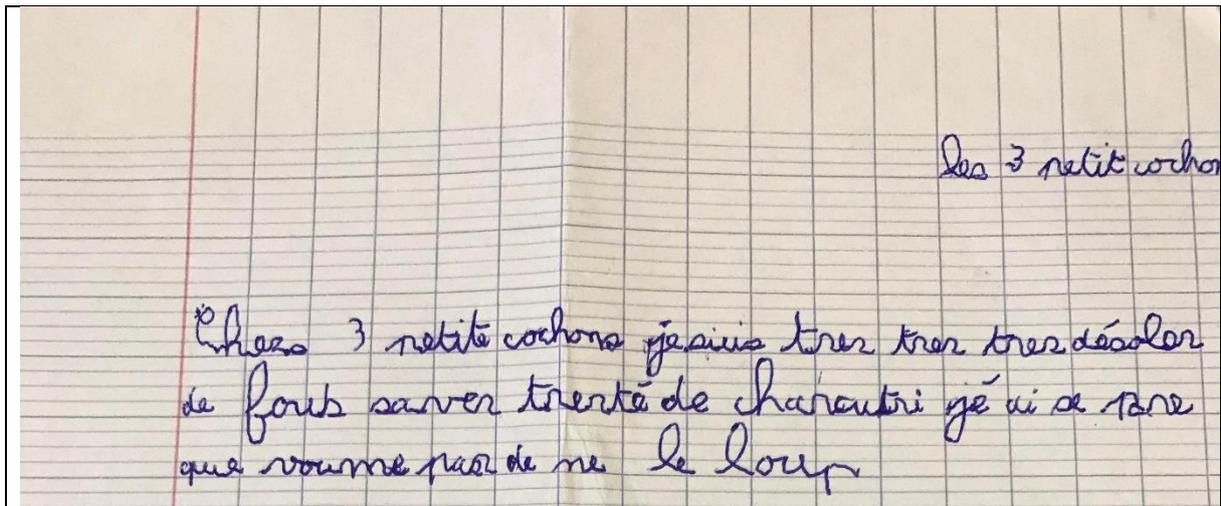


Cher Pierre,
Je suis désolé de m'être comporté comme ceci et [de] t'avoir traité de ragoût de garçonnet.
Alors je m'excuse. J'espère que tu me pardonnes.
Le Loup



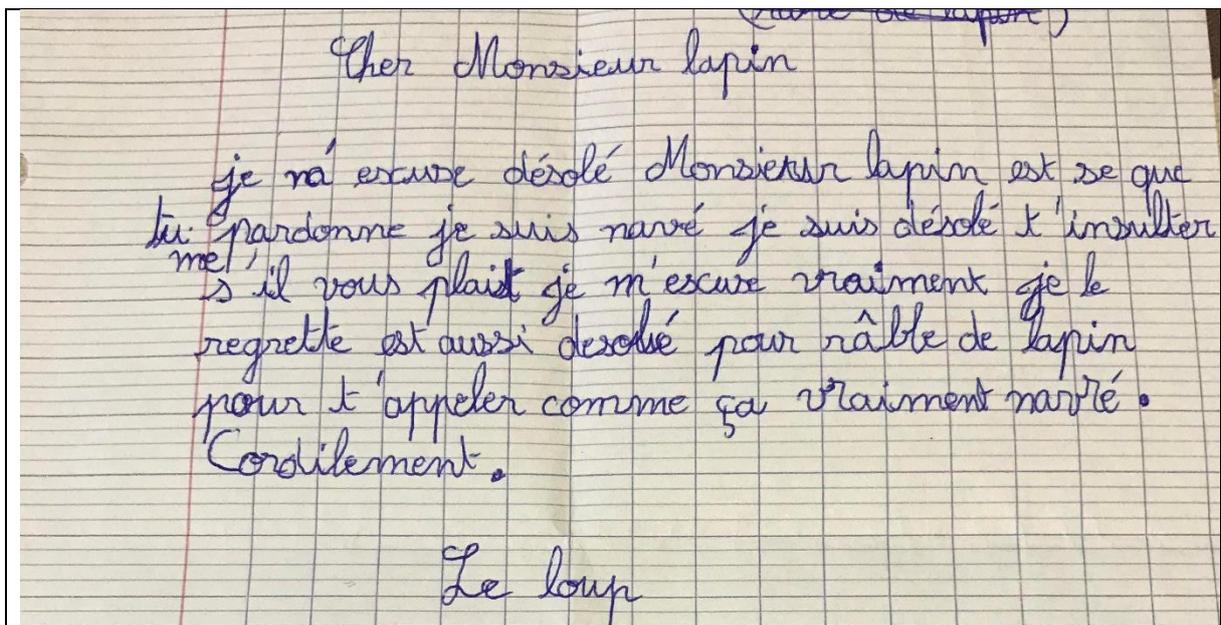
Le petit chaperon rouge
Je m'excuse de t'avoir traitée de fricassée de fillette et aussi [je ne] voulais pas te manger.
Le Loup

Annexe 12 : Productions d'écrit – Profil 2



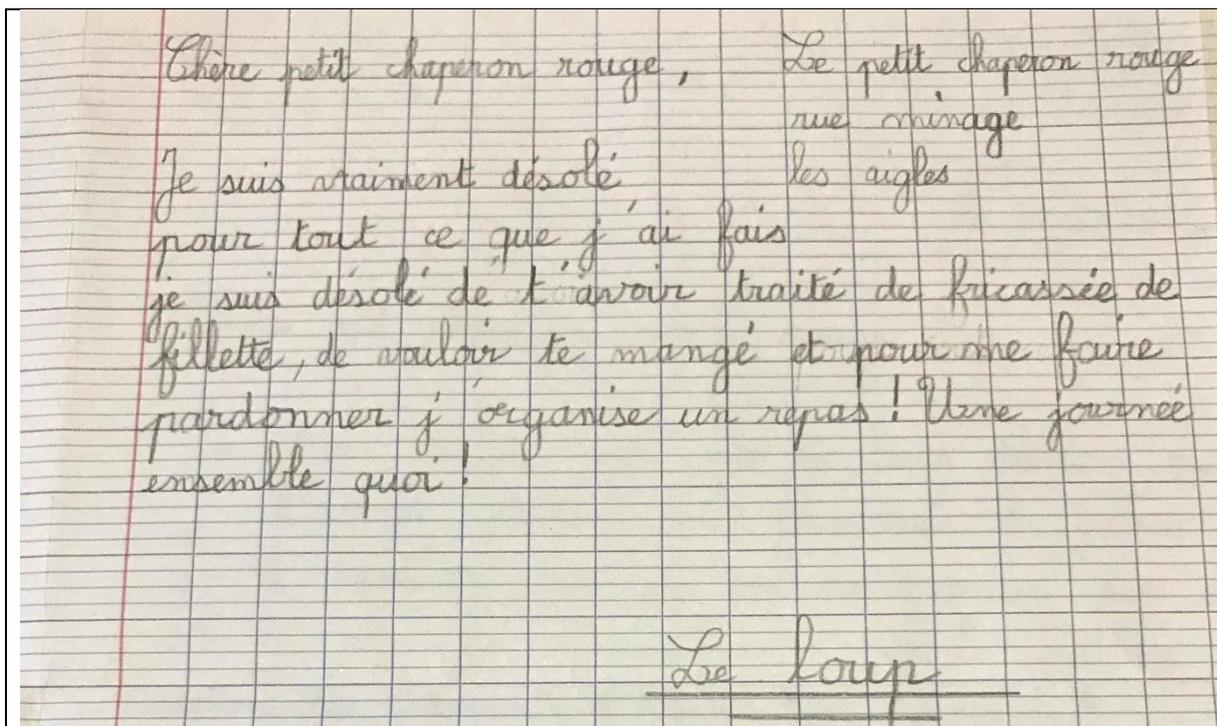
Chers 3 petits cochons,
Je suis très très très désolé de vous avoir traités de charcuterie. J'espère que vous me pardonnez.
Le Loup

Annexe 13 : Productions d'écrit – Profil 3



Cher Monsieur Lapin,
Je m'excuse désolé Monsieur Lapin, est-ce que tu me pardonnes ? Je suis navré, je suis désolé [de t'avoir] insulté, s'il vous plait je m'excuse vraiment, je le regrette et aussi désolée pour « râble de lapin » pour [t'avoir] appelé comme ça, vraiment navré.
Cordialement.
Le Loup

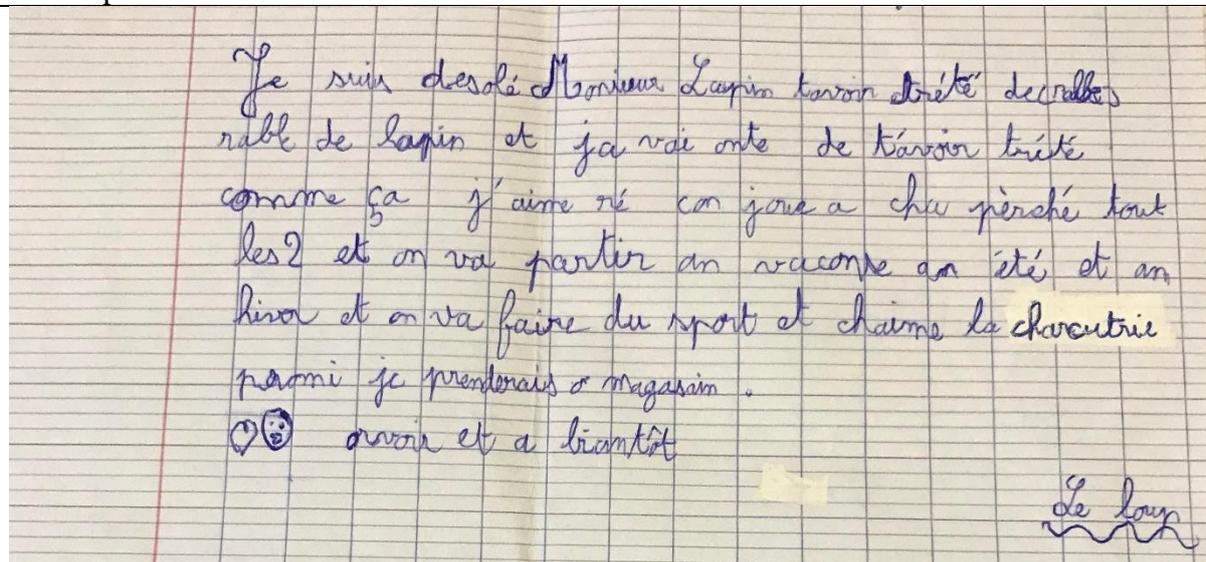
Annexe 14 : Productions d'écrit – Profil 4



Cher petit chaperon rouge,

Je suis vraiment désolé pour tout ce que j'ai fait. Je suis désolé de t'avoir traitée de fricassée de fillette, d'[avoir voulu] te manger et pour me faire pardonner j'organise un repas ! Une journée ensemble, quoi !

Le Loup

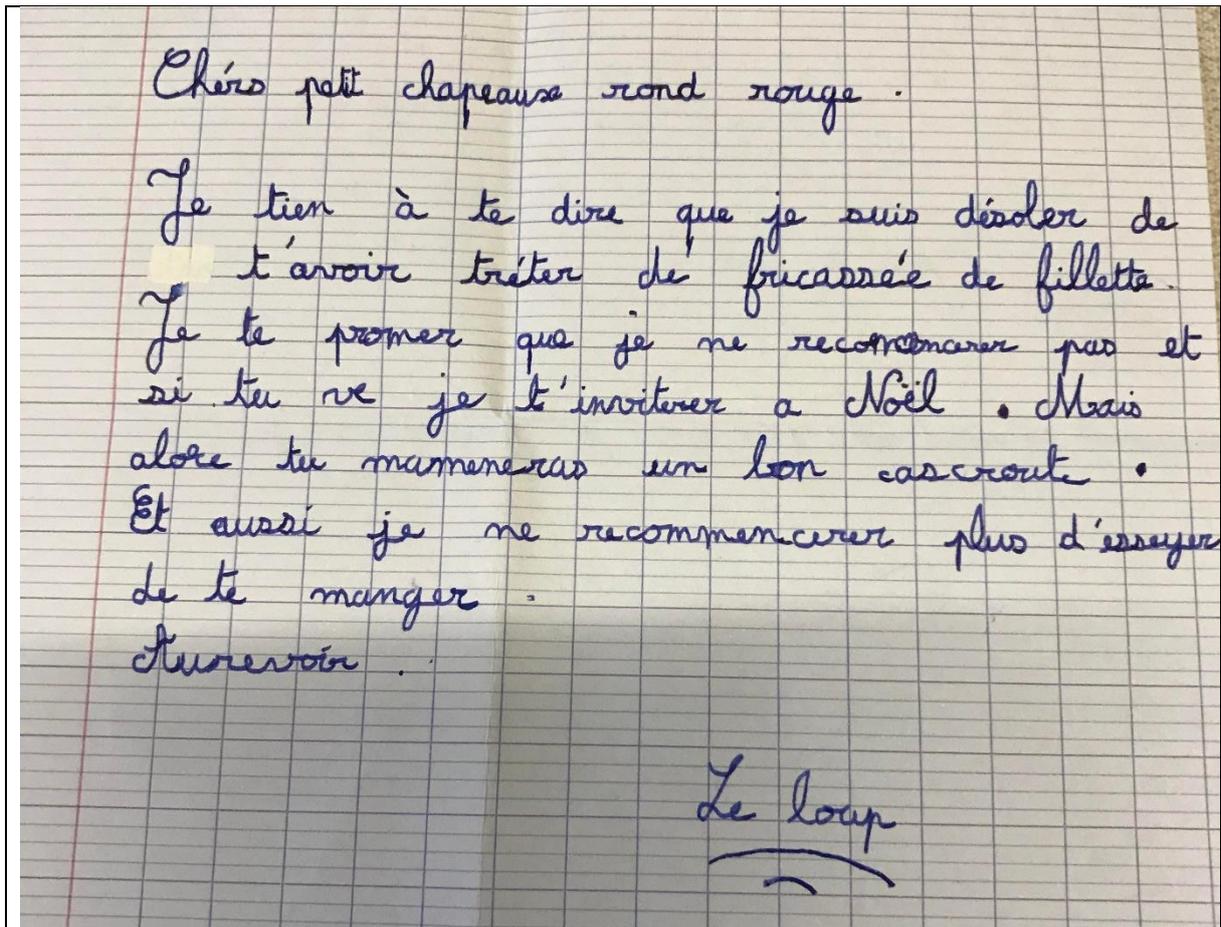


Je suis désolé Monsieur Lapin [de] t'avoir traité de râble de lapin et [j'ai] honte de t'avoir traité comme ça. J'aimerais qu'on joue à Chat Perché tous les 2, et on va partir en vacances en été et en hiver et on va faire du sport. Et j'aime la charcuterie, promis je [la] prendrai au magasin.

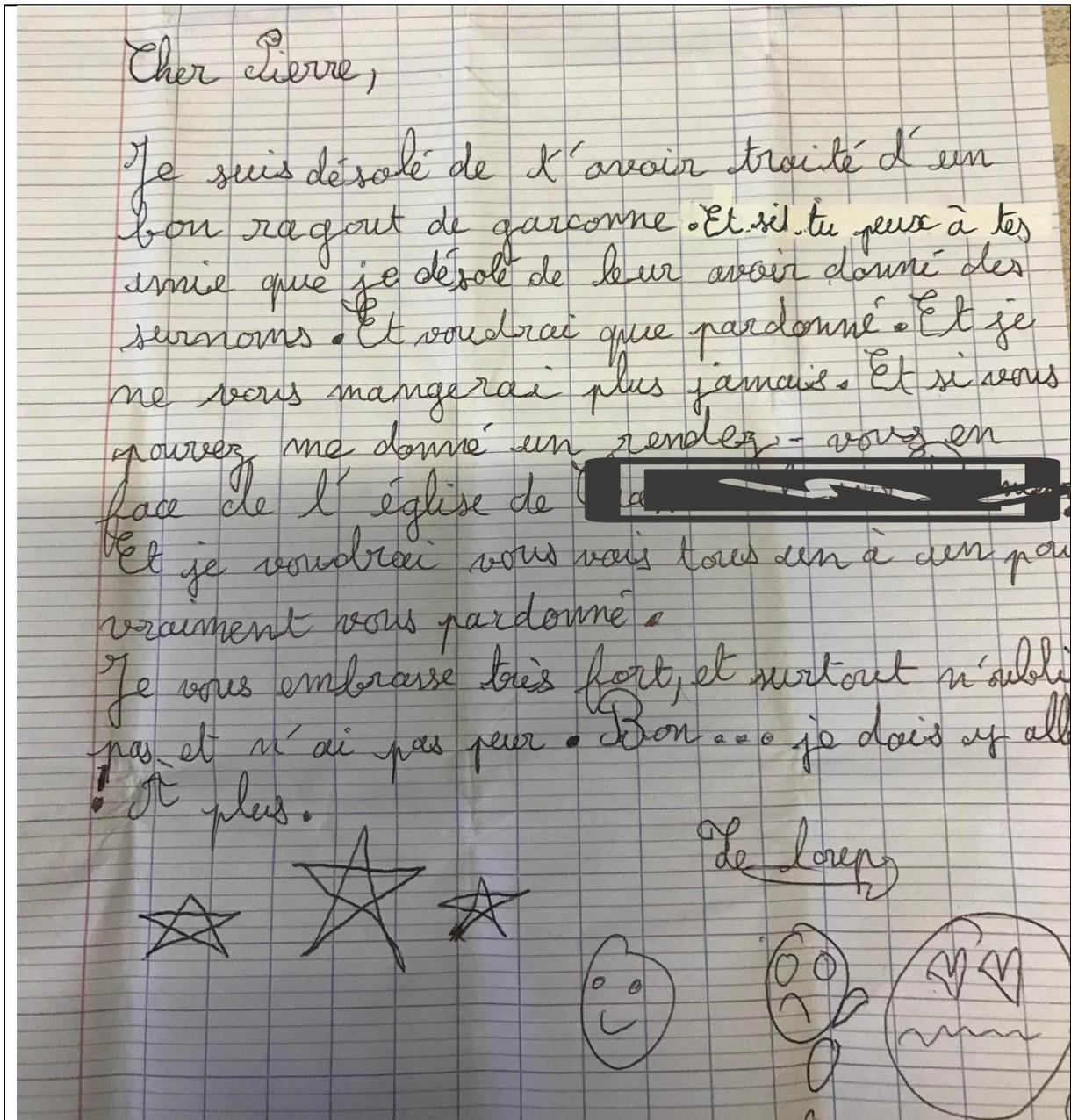
Au revoir et à bientôt.

Le Loup

Annexe 14 : suite



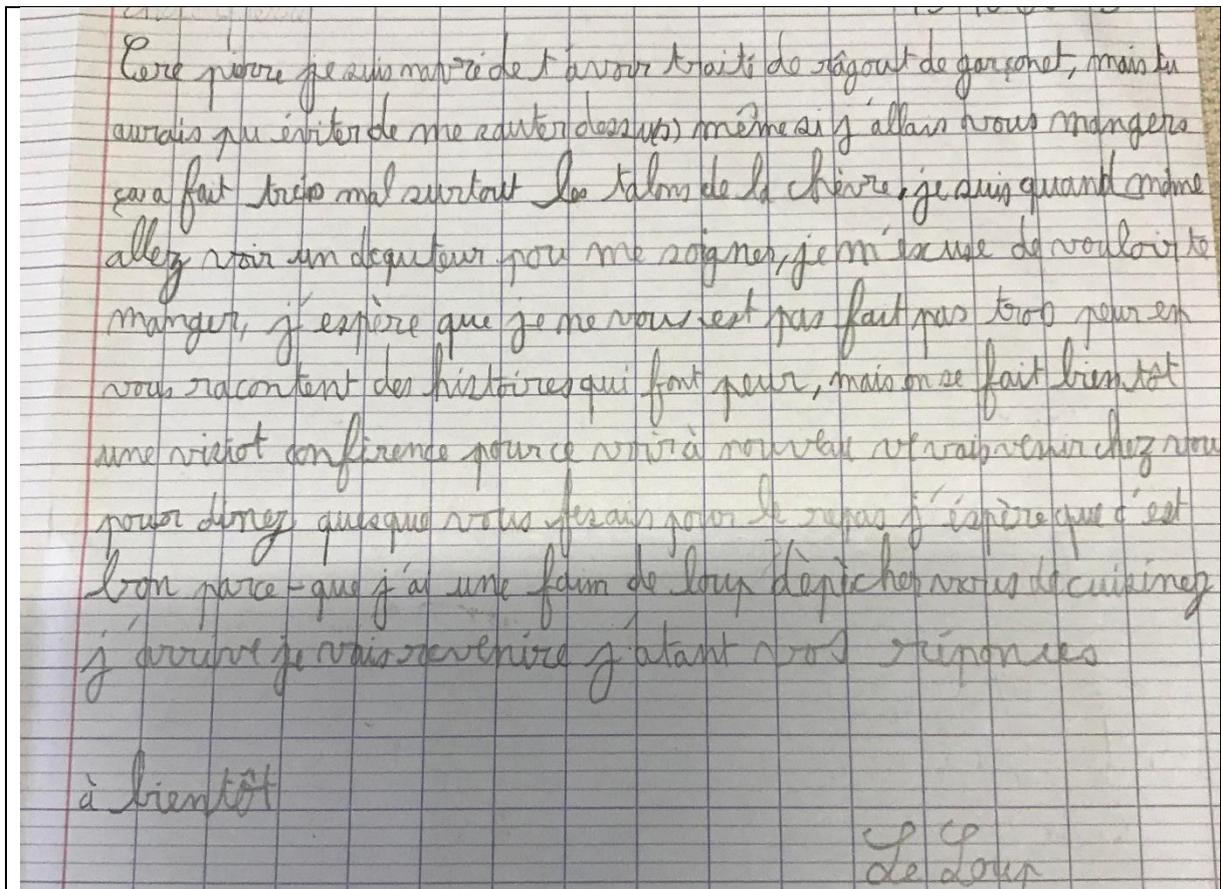
Cher petit chapeau rond rouge,
Je tiens à te dire que je suis désolé de t'avoir traitée de fricassée de fillette. Je te promets
que je ne recommencerai pas et si tu veux je t'inviterai à Noël, mais alors tu m'amèneras un
bon casse-croute. Et aussi, je ne recommencerai plus d'essayer de te manger.
Au revoir.
Le Loup



Cher Pierre,
Je suis désolé de t'avoir traité d'un bon ragout de garçonnet. Et si tu peux dire à tes amis que je suis désolé de leur avoir donné des surnoms. Et je voudrais que [tu me pardonnes]. Et je ne vous mangerai plus jamais. Et si vous pouvez me donner un rendez-vous en face de l'église de ... Et je voudrais vous voir tous un à un pour vraiment [que vous me pardonniez]. Je vous embrasse très fort, et surtout n'oublie pas et n'ai pas peur. Bon... je dois y aller ! A plus.

Le Loup

Annexe 16 : Productions d'écrit – Profil 6



Cher Pierre,

Je suis navré de t'avoir traité de ragout de garçonnet, mais tu aurais pu éviter de me sauter dessus même si j'allais vous manger. Ça a fait très mal, surtout les talons de la chèvre, je suis quand même allé voir un docteur pour me soigner. Je m'excuse de vouloir te manger, j'espère que je ne vous ai pas fait trop peur en vous racontant des histoires qui font peur, mais on se fait bientôt une visio-conférence pour se voir à nouveau. Je vais venir chez vous pour dîner, qu'est-ce que vous ferez pour le repas ? J'espère que c'est bon parce que j'ai une faim de loup ! Dépêchez-vous de cuisiner : j'arrive, je vais revenir ! J'attends vos réponses.

A bientôt

Le Loup

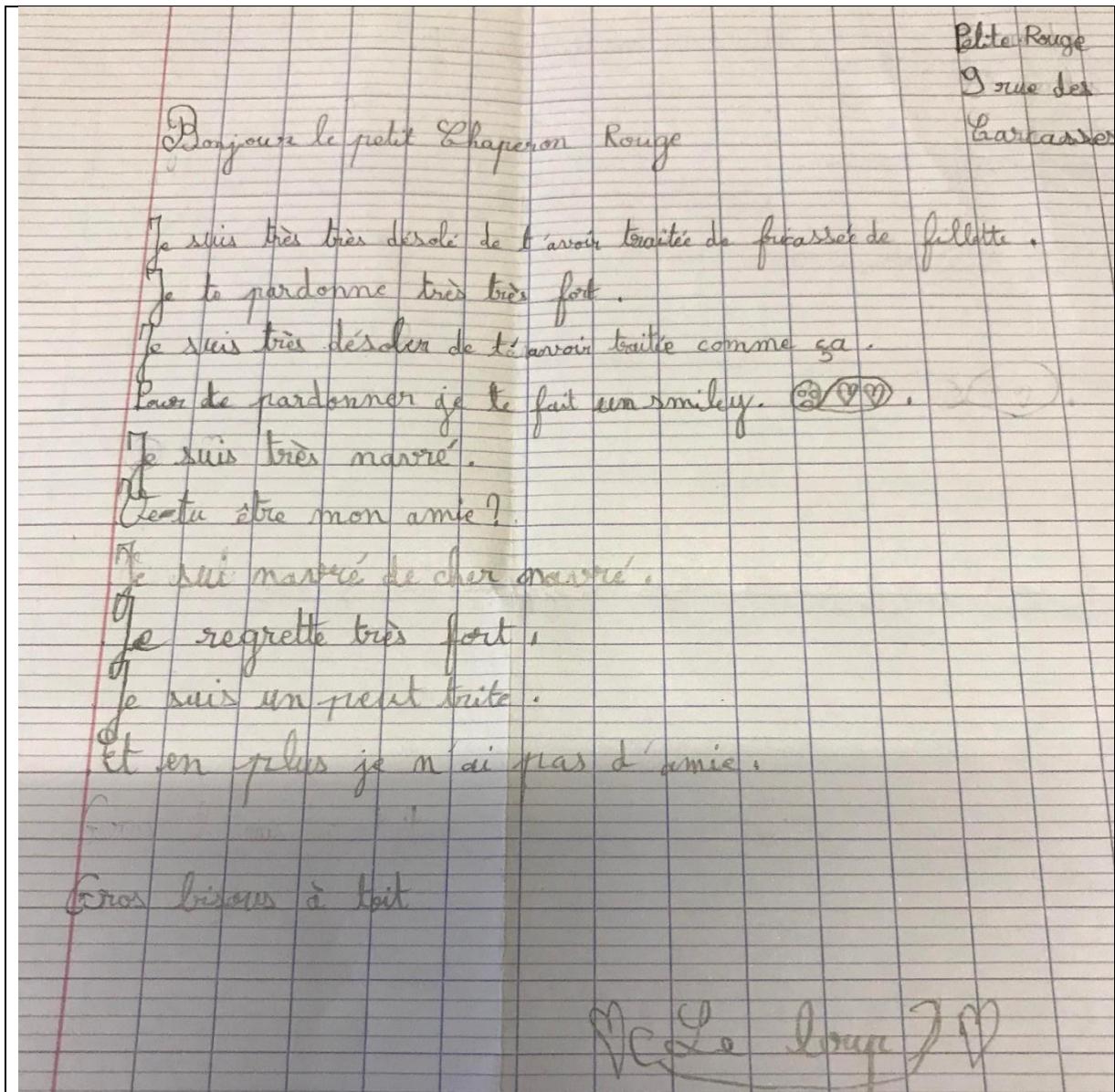
Annexe 16 : suite

o nez chère petite cochons.
(2) Je m'excuse de vous avoir traité de
tous les noms, et de vous vouloir de vous
manger, vous je m'excuse, pourriez vous
m'inviter à dîner de temps en temps (3)
(4) et en échange je vous raconte des
histoires ou des contes qui font peur
et pour Halloween, vous pourriez m'inviter
tous les ans et pour vos anniversaires
je vous offrirai plein de cadeaux tous les
ans.

Mes chers petits cochons,

Je m'excuse de vous avoir traités de tous les noms et d'avoir voulu vous manger, je m'excuse. Pourriez-vous m'inviter à dîner de temps en temps ? Et en échange je vous raconterai des histoires ou des contes qui font peur, et pour Halloween vous pourriez m'inviter tous les ans, et pour vos anniversaires je vous offrirai plein de cadeaux tous les ans.

Annexe 17 : productions d'écrit – profil 7 (confusion lexicale)



Bonjour le Petit Chaperon Rouge.
Je suis très très désolé de t'avoir traitée de fricassée de fillette.
Je te pardonne très très fort.
Je suis très désolé de t'avoir traitée comme ça.
Pour te pardonner, je te fais un smiley.
Je suis très navré.
Veux-tu être mon amie ?
Je suis navré de chez navré.
Je regrette très fort.
Je suis un peu triste.
En en plus, je n'ai pas d'amis.
Gros bisous à toi.
Le Loup

Fiche séquence – Comprendre et écrire un texte littéraire

<p>Support littéraire :</p>  <p>Geoffroy de Pennart, <i>Je suis revenu !</i>, Kaléidoscope, 2000</p>	<p>Cycle : 2</p> <p>Niveaux de classe : CE1-CE2 (27 élèves)</p> <p>Période : 4</p> <p>Nombres de séances : 8</p>	<p>Matériel :</p> <p><u>Séance 1</u> : textes, questionnaires <u>Séance 2</u> : Album, Fiche n°1 x27, Etiquettes couverture x27 <u>Séance 3</u> : Photocopies des doubles pages <u>Séance 4</u> : fiche n°2 x27, étiquettes x27 <u>Séance 5</u> : fiche n°3 x27 <u>Séance 6</u> : cahier d'essai <u>Séance 7</u> : feuilles mobiles x27, enveloppes x27, boîte <u>Séance 8</u> : lettres écrites</p>
<p>Référence aux programmes (d'après le BOEN n°31 du 30/07/2020)</p> <p>→ <u>Comprendre un texte et contrôler sa compréhension (Lire)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - mettre en œuvre (de manière guidée, puis autonome) une démarche explicite pour découvrir et comprendre un texte - savoir parcourir le texte de manière rigoureuse - être capable de faire des inférences - savoir mettre en relation sa lecture avec les éléments de sa propre culture - savoir mobiliser ses expériences antérieures de lecture (lien avec les lectures personnelles, les expériences vécues et des connaissances qui en sont issues (sur des univers, des personnages types) - savoir mobiliser des champs lexicaux portant sur l'univers évoqué par les textes. <p>→ <u>Ecrire des textes en commençant à s'approprier une démarche (Ecrire)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - identifier les caractéristiques propres à différents genres ou formes de textes - mettre en œuvre une démarche d'écriture de textes : trouver et organiser des idées, élaborer des phrases qui s'enchaînent avec cohérence, écrire ces phrases (démarche progressive : d'abord guidée, puis autonome) - acquérir quelques connaissances sur la langue : mémoire orthographique des mots, règles d'accord, ponctuation, organisateurs du discours, etc. 		<p>Objectifs généraux de la séquence</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre la notion de point de vue - Utiliser l'intertextualité comme outil de compréhension - Comprendre le rapport texte/image - Faire émerger la notion de morale

- mobiliser des outils à disposition dans la classe liés à l'étude de la langue (affiches, cahiers, ouvrages, etc.).			
Interdisciplinarité	Prolongements possibles Lire et exploiter l'album « Le loup est revenu » du même auteur	Différenciation	Evaluation

Séance/ date/ durée	Objectifs	Déroulement	Matériel
1 4x30 min	<p>Construire et enrichir son répertoire culturel pour faciliter l'accès aux implicites de l'album</p> <p>Observer la récurrence du personnage du loup comme opposant dans le schéma actantiel</p>	<p>Séance d'introduction scindée en 4 créneaux.</p> <p>L'enseignant.e propose une lecture experte des 5 histoires présentes dans l'album <i>Je suis revenu !</i> par le biais de l'intertextualité :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Les trois petits cochons</i> - <i>Le Loup et les 7 chevreaux</i> - <i>Le Loup et l'agneau</i> - <i>Pierre et le Loup</i> - <i>Le Petit Chaperon rouge</i> <p>Garder trace : Lectures accompagnées de questionnaires de lecture mettant en évidence le loup comme opposant. (C8)</p> <p>Donner, à l'écrit, son histoire préférée et celle moins aimée.</p>	<p>Les 5 textes références</p> <p>5 questionnaires de lecture</p>
2 40 min	<p>Comprendre la notion de point de vue : c'est le loup qui raconte son histoire.</p> <p>Se servir des expériences de lecture pour dégager l'image stéréotypée du personnage loup.</p>	<p>1) Annoncer : <i>nous allons maintenant travailler sur un nouvel album. Vous allez devoir répondre à une énigme : Je vais vous lire le début de l'histoire en enlevant quelques phrases où quelques mots. Par 2, vous devrez deviner qui est le personnage qui parle, qui est revenu (C1).</i></p> <p>2) Lire le titre (ne pas montrer la couverture). <i>Je suis revenu !</i></p> <p>Lire l'histoire (ne pas montrer les illustrations, lecture fractionnée) « <i>Vous me reconnaissez ? Je suis le loup ! Me voici de retour dans la région, encore plus costaud, encore plus intelligent. Un vrai méchant loup, quoi ! Et j'ai hâte de retrouver quelques vieux amis pour leur prouver que je suis le meilleur. J'ai prévenu les journaux que je ne ferai pas de cadeaux... histoire de semer la</i></p>	<p>Album</p> <p>Fiche n°1 x27</p> <p>Etiquettes couverture x27</p>

		<p><i>terreur. La, la, la, oui, je suis beau et magnifique, je suis vraiment trop fantastique...la, la, la, il n'y a pas de doute, je suis en route vers mon casse-croûte... »</i></p> <p>3) Distribuer la fiche n°1 aux binômes : laisser quelques minutes de réflexion et demander de compléter la phrase réponse au crayon de papier. (C2)</p> <p>4) Mettre en commun à l'oral, guider la justification. (C7) Demander à chaque binôme sa réponse, les noter au tableau. Réponse attendue : <i>le loup</i>. Justification attendue : <i>utilisation de la 1^{ère} personne du singulier</i> (en lien avec l'étude de la langue, faire entourer ces marques dans le texte), <i>éléments sémantiques</i> « <i>semer la terreur</i> », « <i>casse-croûte</i> », <i>perceptions narcissiques du loup</i> « <i>je suis le meilleur, je suis beau et magnifique, encore plus costaud...</i> » (en lien avec les expériences de lecture antérieures) (faire surligner les indices dans le texte).</p> <p>5) Choisir un binôme qui a répondu « le loup » et d'autres qui auraient éventuellement répondu autre chose. Demander aux élèves de lire et jouer la scène en se mettant dans la peau du personnage pour vérifier la vraisemblance. (C7) Commenter les interprétations.</p> <p>6) Vérifier les hypothèses avec l'album (C2). Lire le début de l'histoire en montrant les illustrations et rajoutant les phrases retirées. Faire écrire les phrases manquantes dans la fiche n°1. (C8) Montrer et lire les illustrations avant l'histoire (lettres écrites par le loup à destination des journaux régionaux)</p> <p>7) Bilan et projection : Annoncer que c'est le loup qui va raconter son histoire tout au long de l'album. Demander aux élèves ce qu'ils ont appris → attente : <i>se servir des indices du texte et de ses connaissances pour comprendre qui parle.</i></p>	
--	--	--	--

3

40 min

Se servir des expériences de lecture pour établir un lien entre le texte et l'image.

- 1) Rappeler ce qui a été fait en séances 1 et 2 (C5)
- 2) Projeter la page 3 de l'album →
- 3) Faire relire la phrase.
- 4) Faire décrire l'image à l'oral : que voit-on ? qui voit-on ? quelle(s) actions s'y déroulent ?
- 5) S'attarder sur les images collées sur le mur dans l'illustration. Demander aux élèves s'ils en reconnaissent certains. Suivant les réponses, demander aux élèves « pourquoi le loup les appellent quelques vieux amis ? » → faire émerger ou donner le terme d'ironie. (C4)



Photocopies des doubles pages

- 6) Lire et projeter les pages 8-9 et 10-11 sans le texte. Demander à l'oral à quel conte fait référence ce passage. Demander aux élèves de relever les indices et les lister au tableau. Afficher ensuite le texte. (C3)

- 7) Former 9 groupes de 3 élèves. Distribuer une photocopie d'une double page à chaque groupe.

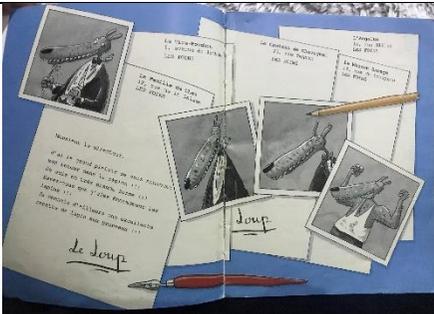
- Groupe 1 (CE1) : pages 12-13 - Groupe 2 (CE1) : pages 12-13 - Groupe 3 (CE1) : pages 12-13
Groupe 4 (CE2) : pages 14-15 - Groupe 5 (CE2) : pages 14-15
Groupe 6 (CE2) : pages 16-17 - Groupe 7 (CE2) : pages 16-17
Groupe 8 (CE2) : pages 18-19 - Groupe 9 (CE2) : pages 18-19



12 – 13

14 – 15

		<p>6) Faire réaliser la fiche n°3 (en lien avec l'étude la langue, lexique) (C8)</p> <p>7) Vérifier et confirmer l'objectif du loup : c'est un prédateur qui voit les autres animaux comme de la nourriture, des proies.</p>	
<p>6</p> <p>40 min</p>	<p>Se servir de ses connaissances pour émettre des hypothèses sur la fin de l'histoire, l'interpréter.</p>	<p>1) Rappeler ce qui a été fait précédemment (C5)</p> <p>2) Montrer la double page 22-23 (apporter la précision : Monsieur Lapin est un personnage d'une autre histoire de l'auteur). Annoncer que nous sommes arrivés à la fin de l'histoire.</p> <p>3) A l'oral, demander aux élèves de formuler une hypothèse sur la page suivante. (C2). Vérifier en lisant la suite (sans montrer les illustrations) : « Heu ! Qu'est-ce qui leur prend ? J'ai à peine bougé ! Ouille ! Aïe ! Aïe ! Ouille ! ». Demander : ce que je viens de lire vous permet de vérifier votre hypothèse ? (attente : <i>Non, on a besoin des illustrations pour bien comprendre</i>). Recommencer en montrant les illustrations.</p> <p>4) Faire reformuler ces 2 doubles pages : que se passe-t-il ? (attente : <i>toutes les proies du loup sont réunies dans une même maison</i>). (C4)</p> <p>5) Diviser la classe en deux : attribuer le rôle d'une proie à chaque élève. Consigne : <i>Vous êtes une proie du loup et vous êtes réfugiés avec les autres proies chez Monsieur Lapin. Soudain, le loup frappe à la porte. Ecrivez votre réaction en une ou deux phrases. Ensuite, vous jouerez la scène.</i> (C8)</p> <p>6) Faire jouer la scène aux 2 groupes. Commenter. (C7)</p>	<p>Cahier d'essai</p>
<p>7</p> <p>40 min</p>	<p>Comprendre la morale et prolonger le récit.</p>	<p>1) Rappeler ce qui a été fait précédemment (C5)</p> <p>2) Faire rappeler l'histoire depuis le début. (C5)</p> <p>3) Projeter et lire la dernière double page + la dernière page.</p> <p>4) Faire reformuler à l'oral à plusieurs élèves. (C4)</p> <p>5) Demander : <i>A votre avis, pourquoi les proies n'ont-elles plus peur du loup ?</i> (attente : <i>l'union fait la force</i>). <i>Enfin, pourquoi le loup dîne-t-il avec les proies ?</i> (attente : <i>les proies l'ont pardonné, le loup décide d'être gentil, notion de bienveillance, de résilience</i>) (C7)</p> <p>6) Rappeler et montrer les illustrations avant et après histoires</p>	<p>Fiche n°4 : support de lettre x27 Enveloppes x27</p>

		 <p>7) Expliquer brièvement les composants de la lettre : Destinataire, corps du message, signature. (NB : les élèves ont connaissance du procédé d'écriture de la lettre et de ses constituants, une séquence dédiée a été menée auparavant)</p> <p>8) Donner la consigne : <i>Vous êtes le loup. Après cette aventure, vous souhaitez vous excuser auprès des personnages de l'album pour avoir semé la terreur, les avoir insultés et avoir voulu les manger. Ecrivez la lettre d'excuse. (C8, E8)</i> (en lien avec l'EDL)</p> <p>9) Dire aux élèves de reprendre la fiche n°3 et rappeler les surnoms donnés aux proies, montrer un exemple en faisant énumérer les éléments qui doivent être présents dans la lettre. (<i>attente : Cher(e)... Après le repas, j'ai beaucoup réfléchi. Je veux m'excuser pour... parce que... J'espère que tu me pardonnes...</i>)</p> <p>10) Distribuer une enveloppe avec le nom du destinataire aux élèves pour distribuer les rôles. (Différenciation)</p> <p>11) Fournir le support aux élèves, leur laisser le temps d'écrire leur lettre. Les plier, les ranger dans l'enveloppe et « poster » les lettres dans une boîte.</p>	
<p>8 30 min</p>	<p>Découvrir l'écrit des autres et réviser son écrit.</p>	<p>1) Rappeler ce qui a été fait précédemment (C5) 2) Distribuer les enveloppes au hasard aux élèves. Consigne : <i>vous êtes les anciennes proies du loup. Ouvrez les lettres et lisez-les à vos amis. . Commenter les lettres. (E9)</i> 3) Bilan : Recueillir les ressentis sur l'album, les impressions.</p>	<p>Enveloppes + lettres</p>

Questionnaire de lecture n°1

1) *Quel est le titre de ce conte ?*

.....

2) *Qui sont les 4 personnages principaux de l'histoire ?*

.....

3) Entoure la bonne réponse :

Le premier petit cochon construit sa maison en ...

paille **terre** **bois**

Le deuxième petit cochon construit sa maison en ...

terre **bois** **fer**

Le troisième petit cochon construit sa maison en ...

paille **brique** **bois**

4) *Qui est **l'ennemi** des trois petits cochons ?*

.....

5) *Pourquoi est-il l'ennemi des trois petits cochons ?*

.....

6) *Pourquoi les 2 premiers petits cochons se réfugient chez leur frère ?*

.....

.....

7) *Comment font-ils fuir l'ennemi ?*

.....

.....

Questionnaire de lecture n°2

1) *Quel est le titre de ce conte ?*

.....

2) *Qui sont les personnages principaux de l'histoire ?*

.....

3) *Qui est **l'ennemi** des chevreaux ?*

.....

4) *Pourquoi est-il l'ennemi des chevreaux ?*

.....

5) *Quelles **ruses** utilise-t-il pour entrer dans la maison ?*

.....

.....

6) *Comment la chèvre sauve-t-elle ses petits ?*

.....

.....

7) *Qu'arrive-t-il à l'ennemi ?*

.....

.....

Questionnaire de lecture n°3

1) Quel est le titre de cette fable ?

.....

2) **Relie** chaque mot à sa définition.

Se désaltérer	✓	✓	Qui ne se laisse pas intimider
A jeun	✓	✓	Courage
Hardi	✓	✓	Boire
Breuvage	✓	✓	Dire du mal de quelqu'un
Châtier	✓	✓	Qui n'a rien mangé
Témérité	✓	✓	Boisson
tu médis	✓	✓	Punir

3) Qui sont les personnages principaux de l'histoire ?

.....

4) Qui est **l'ennemi** de l'agneau ?

.....

5) Pourquoi est-il l'ennemi de l'agneau ?

.....

6) Comment l'agneau essaie de se défendre ?

.....

.....

.....

7) Comment se termine la fable ?

.....

Questionnaire de lecture n°4

1) Quel est le titre de ce conte musical ?

.....

2) Ecoute l'histoire et entoure les personnages qui apparaissent. Barre l'intrus.

l'oiseau	les chasseurs	le chat	le chien
le loup	le canard	Pierre	le grand-père

3) Pourquoi Grand-Père est mécontent ?

.....

3) Qui est **l'ennemi** du village ?

.....

4) Pourquoi est-il l'ennemi du village ?

.....

5) Quelles **ruses** utilise Pierre pour sauver l'oiseau ?

.....

.....

6) Pourquoi Pierre demande aux chasseurs de ne pas tirer ?

.....

.....

Questionnaire de lecture n°5

1) Quel est le titre de ce conte ?

.....

2) Qui sont les personnages principaux de l'histoire ?

.....

3) Que va faire la fillette chez sa grand-mère ?

.....

4) Qui est **l'ennemi** de la fillette ?

.....

5) Quelle ruse utilise l'ennemi pour arriver plus vite chez la grand-mère ?

.....

.....

6) Quelles ruses utilise l'ennemi pour que la fillette ne se méfie pas une fois arrivée chez la grand-mère ?

.....

.....

.....

7) Comment se termine l'histoire ?

.....

.....

Prénom : _____

Enigme : Qui est le personnage qui raconte
l'histoire ?

« Je suis revenu !

*Vous me reconnaissez ?
Me voici de retour dans la région, encore plus costaud,
encore plus intelligent.
..... Et j'ai hâte de retrouver quelques
vieux amis pour leur prouver que je suis le meilleur. J'ai
prévenu les journaux que je ne ferai pas de cadeaux...
histoire de semer la terreur. La, la, la, oui, je suis beau et
magnifique, je suis vraiment trop fantastique...la, la, la, il n'y
a pas de doute, je suis en route vers mon casse-croûte... »*

**Réponse : Le personnage
qui raconte l'histoire est
.....**

colle ici l'image
de la couverture
de l'album

Prénom : _____

Enigme : Qui est le personnage qui raconte
l'histoire ?

« Je suis revenu !

*Vous me reconnaissez ?
Me voici de retour dans la région, encore plus costaud,
encore plus intelligent.
..... Et j'ai hâte de retrouver quelques
vieux amis pour leur prouver que je suis le meilleur. J'ai
prévenu les journaux que je ne ferai pas de cadeaux...
histoire de semer la terreur. La, la, la, oui, je suis beau et
magnifique, je suis vraiment trop fantastique...la, la, la, il n'y
a pas de doute, je suis en route vers mon casse-croûte... »*

**Réponse : Le personnage
qui raconte l'histoire est
.....**

colle ici l'image
de la couverture
de l'album

Prénom : _____

.....

.....



.....

.....

.....

Prénom : _____

Dans le livre

Définition

Personnages

un bon sandwich au cochon •

• *cuisse de mouton ou d'agneau, coupée pour être mangée* •

•



gigot •

• *agneau rôti à la broche* •

•



un bon ragout de garçonnet •

• *partie du lapin qui s'étend du bas des épaules à la queue* •

la charcuterie •

• *repas constitué de 2 tranches de pain entre lesquelles on place des aliments froids* •

•



méchoui •

• *viande cuite dans une poêle ou un chaudron et assaisonnée avec du beurre ou de l'huile* •

•



râble de lapin •

• *plat composé de morceaux de viande et de légumes cuits dans une sauce* •

•



fricassée de fillette •

• *nourriture à base de viande de porc* •

Résumé

Ce mémoire de didactique porte sur la compréhension en lecture d'œuvres littéraires et sur l'écriture littéraire au cycle 2 à partir de la pédagogie explicite et des gestes professionnels. Il propose des tâches de compréhension, des activités d'écriture et une analyse réflexive d'une séquence, menée dans une classe de CE1-CE2, dont l'œuvre *Je suis revenu !* de Geoffroy de Pennart est le support.

Mots clés : *Je suis revenu !*, Cycle 2, didactique, lecture-compréhension, écriture littéraire.