

Pineau Océane

M2 MEEF 1^{er} degré

PES B

Séminaire : Comprendre et écrire un texte littéraire : outils et dispositifs à l'école primaire : Le déjeuner des loups au cycle 2

Directrice de mémoire : Mme Perret

Année 2021- 2022

Sommaire

Introduction	p.1-2
1. Les problèmes de compréhension autour de cet album et les tâches de compréhension pour les résoudre	p.3-11
1.1 Choix de l'album	p.3
1.2 L'identification des personnages	p.4
1.3 La relation proie (le cochon) / prédateur (le loup)	p.4-5
1.4 L'angoisse et la ruse de Maurice	p.5-7
1.5 La naissance d'une amitié sincère et insoupçonnée	p.7-9
1.6 L'écriture d'un texte court	p.9-11
2. Analyse de la mise en œuvre de la séquence sur l'album <i>Le déjeuner des loups</i>	p.11-28
2.1 Contexte de stage	p.11
2.2 Analyse des séances de lecture compréhension	p.11-22
2.2.1 Adopter une pédagogie explicite	p.11-17
2.2.2 Les malentendus didactiques	p.17-20
2.2.3 Les gestes professionnels et les postures de l'enseignante	p.20-22
2.3 Analyse des séances d'écriture	p.22-28
2.3.1 La dictée à l'adulte	p.22-24
2.3.2 Analyse de trois écrits	p.24-28
Conclusion	p.29
Bibliographie	p.30-31
Annexes	p.32-77
Résumé	p.78

En didactique de la littérature, un texte littéraire repose sur trois caractéristiques didactiques qui sont le texte, le sujet lecteur scripteur et le partage des lectures.

Tout d'abord, à l'école, sont considérés comme textes littéraires, les textes résistants qui ont pour caractéristiques de « ne pas se laisser « saisir automatiquement » (Tauveron, 1999 : 18). Tauveron distingue parmi ces textes résistants, les textes réticents qui posent des problèmes de compréhension délibérés et les textes proliférants qui posent des problèmes d'interprétation » (*ibid* : 8).

Ensuite, la littérature permet de développer une posture de sujet lecteur, scripteur. Le texte littéraire nécessite un investissement du sujet lecteur car « incomplet par nature, [il] attend de son lecteur qu'il œuvre à sa complétude, [...] il demande un effort intellectif dont les élèves doivent être conscients » (*ibid* : 24). L'élève doit s'impliquer comme sujet de sa lecture et de son écriture. Cette dernière est « un jeu, un mode particulier de création textuelle, qui miserait sur les effets esthétiques créés par l'élève scripteur, sur les plaisirs de lecture engendrés par son texte. » (Sorin, 2005).

Enfin, l'enseignement de la littérature nécessite la mise en place de différents dispositifs qui favorisent l'expression du sujet, de ces expériences socialisées de lectures et d'écritures, de leurs interprétations, de leur compréhension. Des cercles de lecture (BO, 2018) peuvent ainsi être envisagés pour permettre aux élèves de parler de leurs goûts en matière de littérature, leurs lectures plaisirs et déplaisirs. Les programmes de 2018 de cycle 2 évoquent par exemple la compétence « Être capable de mettre en relation le texte lu avec les lectures antérieures, l'expérience vécue et les connaissances culturelles ». Un autre dispositif est le débat délibératif « pour résoudre un désaccord de compréhension auquel le texte permet de répondre sans ambiguïté » (BO, 2015), cependant cette notion disparaît dans celui de 2018 qui souligne qu'un élève doit être capable de « Partager ses impressions de lecture, faire des hypothèses d'interprétation et en débattre, confronter des jugements : débats interprétatifs, cercles de lecture, présentations orales, mises en voix avec justification des choix ». La lecture littéraire est donc « une pratique double, [un] va-et-vient que tout lecteur peut établir entre les lectures participatives et distanciées, et qui (r)établit un équilibre entre les droits du texte et ceux du lecteur. ». (Dufays, 2016).

Un texte littéraire génère donc des problèmes de compréhension et d'interprétation pour le lecteur. La compréhension consiste à apprendre à lever l'implicite dans les textes. Il faut donc

repérer ce qui est implicite et mettre en place des activités pour lever ce dernier, de façon explicite.

Les programmes de 2018, pour le cycle 2, soulignent l'importance de la compréhension pour les élèves, en insistant sur la clarification des objets d'apprentissage et des enjeux cognitifs des tâches afin qu'ils se représentent ce qui est attendu d'eux. Les élèves sont conduits à identifier les buts qu'ils poursuivent et les processus à mettre en œuvre. Au cycle 3, pour que les élèves gagnent en autonomie dans leurs capacités de lecteur, l'apprentissage de la compréhension en lecture se poursuit et accompagne la complexité croissante des textes et des documents qui leur sont donnés à lire ou à entendre. Le cycle 3 développe plus particulièrement un enseignement explicite de la compréhension afin de doter les élèves de stratégies efficaces et de les rendre capables de recourir à la lecture de manière autonome pour leur usage personnel et leurs besoins scolaires.

La compréhension est donc au cœur des programmes mais c'est une notion récente avec peu d'outils à disposition pour l'enseigner : La compréhension, comme élément à enseigner, a été définie assez récemment dans les textes officiels. Il faut attendre les instructions [...] 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. (Bishop, 2018).

Les difficultés de compréhension des textes littéraires par les lecteurs peuvent avoir plusieurs origines. Elles peuvent être liées à d'insuffisantes compétences linguistiques (lexique ou syntaxe de l'écrit) et textuelles (relatives aux enchaînements entre les éléments du texte), (Cèbe, Goigoux, Thomazet, 2003). L'enseignant doit notamment avoir comme objectif d'accroître les connaissances des élèves, de motiver la lecture, apprendre à élaborer une représentation mentale et à contrôler sa lecture, faire discuter et débattre les élèves, développer le vocabulaire, intégrer lecture et écriture. (Bishop, 2018).

On peut dès lors se poser la question suivante : Quelles pratiques, dispositifs, et outils de classe peut-on mettre en place pour résoudre les difficultés de compréhension d'un ouvrage de littérature jeunesse à destination de sujets lecteurs et scripteurs de l'école primaire ?

Tout d'abord, nous étudierons une œuvre de littérature jeunesse, afin d'observer les problèmes de compréhension qu'elle pose et les dispositifs pour y remédier ainsi qu'une écriture littéraire qu'elle permet. Puis, nous analyserons les productions écrites des élèves, leurs réussites et leurs échecs ainsi que leurs postures lors de l'écriture.

1. Les problèmes de compréhension autour de cet album et les tâches de compréhension pour les résoudre

1.1 Choix de l'album

Avant de proposer une séquence d'apprentissage (Annexe 1) sur un album spécifique, je dois identifier les éléments qui me semblent implicites et importants de travailler. Mais, je dois également veiller à repérer et à identifier auparavant les difficultés que cela peut poser à mes élèves et mettre en place des dispositifs pour les résoudre. J'ai choisi de travailler sur l'album, *Le déjeuner des loups*, de Geoffroy de Pennart, aux éditions Kaléidoscope de 1998 à Paris. Voici un résumé de cet album : Lucas est un loup, qui a comme mission de capturer Maurice le cochon. Celui-ci a été enlevé par ce loup alors qu'il cherchait des truffes dans la forêt. Il sait qu'il n'aurait pas dû y aller et que c'était dangereux. Cependant, il n'a pas pu s'en empêcher, guidé par son appétit. Lucas rentre chez lui avec son prisonnier et il est tout content d'appeler ses parents. Il est fier d'avoir kidnappé un cochon. Cependant, il se lie d'amitié avec lui, et n'arrive pas à le tuer pour le repas de famille du dimanche. Le loup, doit trouver des arguments pour convaincre sa famille de ne pas manger son ami. Les autres personnages de l'album sont les membres de la famille de Lucas, les loups attendent avec impatience le repas de famille du dimanche pour déguster le cochon.

Cet album repose sur trois implicites majeurs qui seront au cœur de la séquence et articulent mes quatre sous parties : l'identification des personnages, la relation proie et prédateur, l'angoisse et la ruse de Maurice et la naissance d'une amitié sincère et insoupçonnée. L'objectif de cette séquence est de lever l'implicite qui entrave la compréhension de l'album par les élèves.

L'étude de l'album se fera en trois temps. Jean-Louis Dufays précise que ce 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)

Au vu des difficultés mentionnées, cette œuvre sera étudiée en fin de cycle 2, spécifiquement en CE2. Je m'appuierai sur les tâches de Bishop (2018) pour résoudre ces problèmes de compréhension qui seront déclinés au fur et à mesure de la séquence (Annexe 1).

1.2 L'identification des personnages

Les élèves doivent savoir identifier les personnages, comprendre leur rôle et leur statut. C'est un aspect essentiel pour la compréhension de cet album, cela correspond à la compétence C4 : « Expliquer ou reformuler le sens ». L'enseignante pose des questions qui portent sur les informations de ce texte à la fin de la lecture de l'album. Lors d'une phase orale en collectif, elle demande par exemple : Qui sont les personnages de cet album ? Les personnages sont Lucas le loup, Maurice le cochon, et la famille de Lucas : Valentine sa mère, Igor son père et ses frères et sœurs. Pour cela, je propose en fin de séquence, comme situation d'apprentissage de demander aux élèves de dresser le portrait physique et mental de trois personnages : Lucas le loup, Maurice le cochon et Igor le père de Lucas. Les élèves seront par groupe de quatre-cinq et doivent choisir le personnage dont ils réaliseront le portrait. Chaque élève a une tâche, un élève sera un rapporteur : celui qui expliquera à la classe le portrait, un élève réalisera le portrait sous forme de dessin, deux autres élèves vont écrire le portrait physique et les deux élèves restants devront s'occuper du portrait mental du personnage. Puis, l'enseignante demande à l'élève rapporteur de venir au tableau pour présenter le personnage choisi aux autres groupes. Je souhaite que l'identification et les caractéristiques des personnages soient accessibles et compris par tous les élèves. L'objectif est de poser le cadre et le contexte de ce récit.

1.3 La relation proie (le cochon) / prédateur (le loup)

Un premier implicite est à lever sur la relation proie (le cochon) et prédateur (le loup). Avant de commencer à lire, je précise ses intentions et explique aux élèves qu'ils vont étudier cet album car il permet de changer la vision et les stéréotypes que nous avons étudiés et remarqués concernant le personnage du loup dans la littérature de jeunesse et le thème de la différence. En effet, je mets en évidence cette caractéristique avant la lecture de l'album, cela correspond à la tâche C1 de Bishop : « Définir ou expliciter une intention de lecture ». L'objectif est de déconstruire le stéréotype autour du grand méchant loup de littérature de jeunesse qui joue dans la plupart des cas le rôle du méchant.

Avant la lecture de l'album, je propose à mes élèves une activité dans laquelle ils doivent émettre des hypothèses. Je décide de prendre comme outil la première et la quatrième de couverture (Annexe 2 : 2.a et 2.b), notamment à partir des illustrations, du titre et également des connaissances et des observations des élèves par exemple : s'ils ont déjà vu ou lu cet album auparavant. Les élèves expliquent ce qu'ils s'attendent à découvrir dans la lecture en utilisant les différents éléments remarqués. J'accueille la réaction et les impressions des élèves

notamment la dimension psychoaffective. Les élèves vont remarquer sur la première de couverture qu'un cochon a un panier à la main, il est à l'entrée d'une forêt où il y a un panneau danger et un panneau interdiction aux cochons. Alors que sur la quatrième de couverture, les élèves observent que ce cochon écrit en dessous d'un de ces panneaux interdit aux cochons : « Sauf Maurice ». Cette activité correspond à la tâche C2 de Bishop : « Anticiper des hypothèses » mais également aux attentes du programme de cycle 2, 2018 : « Savoir justifier son interprétation ou ses réponses, s'appuyer sur le texte et sur les autres connaissances mobilisées » (BO, 2018).

Je dis à mes élèves ce qu'ils vont découvrir dans la lecture de cet album. Je décide de faire un résumé partiel, C4 « Expliquer ou reformuler le sens » : « C'est l'histoire d'un cochon qui se fait capturer par un loup alors qu'il était dans la forêt pour ramasser des truffes. Le loup le kidnappe pour le cuisiner à un repas de famille. Cependant, tout ne va pas se passer comme il le pensait. »

Puis, je réalise une lecture oralisée du début de l'album, c'est-à-dire de la page 7 à 12 en mettant l'intensité nécessaire à voix haute, en changeant de voix par exemple pour chaque personnage, une grosse voix pour le loup, une petite voix innocente pour le cochon. Selon Boiron (2010), les changements de voix aident les élèves à

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

A la fin de celle-ci, je rappelle le but de cette lecture : déconstruire le stéréotype du loup.

1.4 L'angoisse et la ruse de Maurice

Le second temps de lecture dramatisée par l'enseignante concerne l'angoisse et la ruse de Maurice de la page 13 à 20. A propos de l'angoisse et de la peur que ressent ce cochon, il est nécessaire de mettre en place une activité pour lever cet implicite. Je donne des consignes explicites à mes élèves, par exemple : « Quelle est l'expression du visage de Maurice ? Que ressent-t-il ? Est-il heureux, triste, terrifié ? Et pourquoi ? ». Les élèves émettent des hypothèses sur ce qu'ils ressentent dans cet extrait. L'objectif est d'inférer les sentiments et les états mentaux du personnage. Les élèves doivent indiquer ce que le cochon veut, ressent, sait ou croit à ce moment précis de l'histoire. En effet, ces informations ne figurent pas dans le texte. L'objectif est que les élèves comprennent que le loup est fier d'avoir attrapé Maurice mais également que Maurice est terrifié par son agresseur, car il pense qu'il va mourir. Les élèves observent grâce aux illustrations de la page 8 à 10 que le cochon est terrifié mais cela n'est pas

mentionné : C6 « Rendre explicite une information implicite » ; C3 : « Décrire et commenter une illustration »). En effet, je cherche à travailler l'explicitation autour des images. Ils doivent identifier les sentiments du personnage à travers les illustrations (expressions du visage, gestes, émotions). Je peux proposer cette situation d'apprentissage à la fin de la séquence à mes élèves sous la forme d'un travail de groupe. Je leur fournis différentes illustrations présentes dans l'histoire qui montrent les diverses émotions que ressentent les deux protagonistes au fur et à mesure de l'histoire (Annexe 3). D'après Boiron et Rebière (2010) « dans le cas d'une illustration "simple" qui se voudrait lisible par de jeunes enfants, sa compréhension relève d'un décodage, de connaissances et de savoir-faire ».

À la suite de sa capture, Maurice décide pour essayer d'échapper à sa mort, de gagner les faveurs du loup. Il met en place un stratagème, cependant, cette action n'est pas précisée dans l'album, cela correspond à la tâche C4 : « Expliquer ou reformuler le sens ». L'objectif est d'apporter des explications pour rendre compréhensible les actions de Maurice puisque ses intentions ne sont pas explicites dans cet album. Puis, il faut demander aux élèves les intentions du cochon, par exemple : « Quelles sont les actions réalisées par la proie ? Et pourquoi d'après vous fait-il cela ? ». Maurice ne souhaite pas mourir, il décide de mettre en place une stratégie pour séduire son kidnappeur. Il cherche à lui montrer qu'il peut lui être serviable et indispensable dans sa vie. Je fais observer les illustrations aux élèves et les différentes activités que Maurice met en place pour épater Lucas (Annexe 4). Maurice, cherche donc à survivre. Maurice est à son service, il réalise une série d'action visibles dans les illustrations : tout d'abord, il cuisine pour lui, Lucas se régale et commence à faire connaissance avec son prisonnier. Maurice lui lit des histoires, ils jouent aux cartes. Le cochon souhaite créer un lien d'amitié, une complicité avec Lucas. Je demande aux élèves de préciser les tâches effectuées par ce cochon comme : faire le ménage, la cuisine, passer l'aspirateur, écrire des chansons et jouer du piano. Puis, il faut demander aux élèves tout ce qu'ils ont appris ou compris sur le personnage de Maurice, C5 : « Produire un rappel de récit (complet ou partiel) » à l'aide d'images séquentielles en rapport avec les différentes émotions de Maurice le cochon : peur, peine, attachement (Annexe 3).

Ce texte pose également des problèmes d'interprétation et de compréhension cela correspond au programme cycle 2 : « Être capable de faire des inférences. » (BO, 2018) et la tâche (C7) : « Proposer, débattre ou négocier une interprétation/des interprétations ». Nous ne savons pas pourquoi Lucas ne mange pas Maurice le cochon. Je demande aux élèves : « Pourquoi Lucas ne mange pas Maurice ? ». Les élèves peuvent proposer différentes

interprétations : « Est-ce vraiment pour pouvoir le partager avec ses parents ? Est-ce que c'est par pitié et compassion qu'il ne le mange pas ? Est-ce par ce qu'une amitié est naissante entre ces deux personnages ? ou encore « Pourquoi Maurice qui était réveillé plus tôt que Lucas lui prépare un petit déjeuner au lieu de s'échapper ? ». Ces questions sont soumises à des hypothèses et donc à différentes interprétations. Pour cela, je mets en place une situation d'apprentissage où les élèves sont par groupe (Annexe 5). Je demande aux élèves d'échanger et de débattre à propos des différentes interprétations qu'ils émettent. Puis, pour valider ou invalider les interprétations possibles émises lors de ce travail collectif, les élèves peuvent jouer les scènes proposées par les groupes devant la classe pour déterminer ce qui est possible et ce qui ne l'est pas.

1.5 La naissance d'une amitié sincère et insoupçonnée

Le troisième temps de lecture fractionnée porte sur la naissance d'une amitié sincère et insoupçonnée de la page 21 à 37. Le lecteur entrevoit la naissance de cette amitié grâce à un premier indice : les illustrations. En effet, dans ce cas précis, la compréhension du rapport texte-image est essentielle pour éviter des oublis d'informations capitales pour la compréhension de l'album. Ainsi, ce qui est représenté sur les illustrations de l'album n'est pas mentionné dans le texte, par exemple à la page 20, il est écrit « ils se lisent des histoires ». Les élèves peuvent observer que sur l'illustration les deux personnages rient ensemble et sont complices cependant cela n'est pas écrit, c'est à l'enseignante d'amener ses élèves à remarquer ces implicites. Ainsi, les sentiments qu'ils ressentent sont non-dits. Pour le comprendre il faut se servir des illustrations cela correspond à la compétence C3 : « Décrire, commenter une illustration ». Les élèves comparent à l'aide d'un tableau à deux colonnes les illustrations avec le texte en particulier les ajouts d'informations par l'image (Annexe 6). Nous pouvons chercher collectivement les différences entre ce que dit le texte et ce que l'image ajoute comme informations. La première colonne correspond à ce que dit la phrase explicitement et la seconde colonne correspond quant à elle aux informations que donnent l'illustration. Cette activité permet de mettre en évidence le rôle essentiel des illustrations dans un album et l'attention qu'il faut leur accorder. Nous avons également un implicite, sur l'illustration de la page 18, le loup commence à s'attacher et regrette que son ami soit un cochon et non pas un loup. Cependant, ce n'est pas écrit dans le texte, il faut observer l'image et l'expression sur le visage : le regret et la tristesse de s'attacher à sa proie. Comme précédemment, nous pouvons chercher avec les élèves ce qui est dit et ce qui ne l'est pas. Puis, nous pouvons observer l'illustration ensemble en dégagant les sentiments et l'attitude des personnages.

Au fur et à mesure qu'ils se fréquentent une complicité naît. Ces deux personnages se lient d'amitié. Lucas renonce à manger Maurice car ils sont devenus amis. Ils cherchent alors ensemble à préparer un autre repas à la famille de Lucas pour les dissuader de le manger. Maurice appelle ses parents non pour demander de l'aide mais pour les rassurer et avoir une bonne recette à préparer aux loups. Je demande aux élèves d'émettre des hypothèses (tâche C7: « Proposer, débattre ou négocier une interprétation/des interprétations »). Les élèves proposent comme hypothèses : « Le cochon a totalement confiance en son ami », « Maurice ne veut pas quitter son ami », ou « Il a peur des conséquences s'il essaye de s'enfuir ». Les élèves peuvent également se demander les mots qu'utilise Maurice pour rassurer ses parents à la suite de sa disparition. En effet, cela fait plusieurs jours qu'il est parti de chez lui.

Nous évoquons la thématique de la différence entre ces deux personnages et le rapport à l'autre. Je décide de prendre comme ressource l'extrait où toute la famille de Lucas arrive à sa maison pour manger Maurice. Cependant, Lucas explique que Maurice est son ami, et qu'ils ne le mangeront pas à ce diner. Sa famille ne comprend pas ses paroles, elle est furieuse et lui explique qu'il ne peut être ami avec un cochon. Son père, Igor est hors de lui et souhaite le manger. Ce n'est pas dans la norme d'après lui. Maurice prend l'initiative de se faire aimer et accepter par la famille de son ami, il décide de jouer du piano, de réparer la voiture du père de famille. Maurice épate tout le monde. Il cherche à se faire accepter. Je demande à mes élèves lors d'un débat délibératif : « Pourquoi le père de Lucas n'accepte pas Maurice ? », « Maurice est-il vraiment obligé de faire toutes ces actions pour être apprécié et finalement accepté ? », « Est-ce vraiment cela à quoi se résume l'amitié ? », C7 : « Proposer, débattre ou négocier une interprétation » (Annexe 7). Nous recueillons les arguments pertinents dans un tableau. Il est important de préciser qu'Igor accepte à la fin de l'album l'ami de son fils qui est différent. Maurice explique qu'il est sincère et que s'il n'est pas parti c'est parce qu'il apprécie réellement la compagnie de Lucas. Igor finit même par prononcer ces mots : « Eh bien. Tu seras toujours le bienvenu parmi nous ! ». La différence n'est pas un ennemi, chaque personnage est différent comme chaque être humain. Cette thématique, qui est au cœur des valeurs de l'album, tout comme la discrimination et le harcèlement sont intéressants à aborder au-delà de l'album, c'est un enjeu de l'école primaire.

Je cherche à vérifier la compréhension de l'album à la fin de la séquence, je propose aux élèves une tâche de Bishop C8 : « Réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension ». Les élèves doivent répondre à des questions du type « vrai/faux » (Annexe 8).

Puis, il faut effectuer une correction, cela correspond à la tâche C9 : « Corriger une tâche écrite portant sur la compréhension ». Je demande aux élèves lors d'une correction collective de donner et de justifier leurs réponses avec des éléments du texte. En effet, ils peuvent confronter leurs réponses, et comprendre leurs erreurs. Cela permettra de comprendre cette partie de l'album.

A la fin de la séquence, je reviens avec les élèves sur la première et la quatrième de couverture. Je demande aux élèves à l'aide des nouveaux éléments de compréhension, d'expliquer ce que signifie pour eux ces illustrations (Annexe 2 : 2a et 2b). Mon objectif est que les élèves comprennent que cette représentation résume l'acceptation du cochon par Lucas et sa famille, cela met en évidence l'acceptation de l'autre, de la différence qui finit par créer une amitié.

1.6 L'écriture d'un texte court

Grâce à ces activités de compréhension, je propose une activité d'écriture aux élèves. L'écriture littéraire permet aux élèves de se positionner comme auteur de texte singulier, comme sujet scripteur et sujet lecteur. En effet, écrire un texte à partir d'un autre suppose que les élèves aient compris ce dernier. Cette écriture a comme consigne : « Propose un autre type d'activités ou d'actions que Maurice peut réaliser pour se faire accepter par la famille de Lucas sous la forme d'un récit ». En effet, cette tâche d'écriture consiste à l'ajout d'une tâche, cette structure répétitive est facile à comprendre et à imiter pour les élèves. Cela permet de réinvestir des éléments évoqués dans tous les domaines du français : oral, lecture et compréhension, littérature, étude de la langue et écriture. C'est ce que met en évidence, Jean Charles Chabanne (2011 : 9)

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 ».

Pour cela, je propose une banque de mots avec des tâches que Maurice pourrait faire (Annexe 9) sous forme de fiches distribuées à chaque élève cela correspond à la tâche EL1 : lexique « sens et construction des mots ». Cette activité d'écriture sera relativement brève, cela permet de développer des stratégies de planification de l'activité de production écrite, c'est ce que met en évidence Plane (2006 : 15) :

La production d'écrit est une activité cognitivement coûteuse [...] car le scripteur doit réaliser des opérations complexes, de différents niveaux, qui exigent la mobilisation de ressources dédiées aux fonctions attentionnelles et exécutives.

C'est également parce que cet écrit est bref qu'il doit être réalisé en individuel car les élèves sont en fin de CE2. Ils peuvent rédiger seuls avec des outils. A la fin de cette phase d'écriture, j'organise des groupes pour que les élèves puissent lire et discuter ensemble de leur production. Le fait de travailler la lecture à voix haute avec son groupe montre leur compréhension (pensées, sentiments, identification des personnages...) c'est ce que met en évidence les programmes de cycle 3 : « Partage des écrits rédigés, à deux ou en plus grand groupe » (BO, 2018). A la suite de cette activité, les élèves doivent individuellement réaliser une phase de révision, de relecture, de correction, d'amélioration grâce aux retours et remarques des autres élèves du groupe. Cela correspond à la tâche d'écriture E9 : « Revenir sur l'écrit produit » et s'inscrit dans les programmes : « La réécriture peut se concevoir comme un retour sur son propre texte, avec des indications du professeur ou avec l'aide des pairs » (BO, 2018). Le Cnesco souligne aussi lors d'un bilan scientifique et de 10 recommandations phares :

La qualité des productions écrites des élèves peut être améliorée par un travail à plusieurs. Ainsi, au moment de rédiger comme au moment de réviser un texte, les élèves peuvent interagir avec leurs camarades. Cela leur permet d'améliorer leur texte (respect de l'orthographe, structure...), de verbaliser leurs stratégies mais aussi de développer leur esprit critique et leurs capacités d'argumentation.

A la fin de cette écriture, je choisis comme support un carnet où seront recueillis les écrits destinés à être lus. Selon Claire Doquet (2013 : 59), le carnet de lecteur a deux fonctions principales : « Relevant des « écrits intermédiaires », le carnet prend place dans l'ensemble des outils de construction d'une posture scripturale (Bucheton, 1997) qui s'appuient sur la dimension réflexive du travail de l'élève (Bautier, 2002). » et de « susciter un retour sur des lectures littéraires dont la difficulté est contournée par des activités d'écriture (Tauveron & Sève, 2005). Le carnet est alors un outil privilégié de l'exploration d'œuvres « résistantes » (Picard, 1986). Cela s'inscrit également dans les programmes de cycle 3 : « Tout au long du cycle, et comme au cycle précédent, les activités de lecture restent indissociables des activités d'écriture ».

Pour travailler la compréhension avec les élèves, je dois être capable d'analyser les difficultés de compréhension que pose un texte, d'expliquer comment je vais les résoudre mais aussi comprendre quelle pédagogie s'y prête. Cela passe par l'adoption d'une pédagogie explicite, puis par des gestes et postures professionnels qui visent à expliciter les tâches et d'une analyse des résultats obtenus avec les élèves, en compréhension et en écriture. C'est ce que je

vais vous exposer dans cette seconde partie qui consiste à l'analyse de la mise en œuvre de la séquence sur l'album *Le déjeuner des loups* de Geoffroy de Pennart.

2. Analyse de la mise en œuvre de la séquence sur l'album *Le déjeuner des loups*

2.1 Contexte de stage

Dans le cadre de mon Master 2 MEEF 1^{er} degré à l'INSPE d'Angoulême, j'ai pu mettre en place cette séquence en cycle 2 dans ma classe de CE2 composée de 23 élèves lors de la période 3, du 3 janvier jusqu'au 12 février. Pour faire du lien entre les cinq domaines du français, j'ai créé une progression entière pour cette période autour de cet album. Dans ma classe, j'ai la chance d'avoir une AESH et l'intervention d'un service civique qui intervient partiellement dans la journée. L'AESH s'occupe de deux de mes élèves qui rencontrent des difficultés pour lire les consignes, se lancer dans la tâche. Elle réalise des dictées à l'adulte car ils rencontrent des difficultés en écriture. Il est important de préciser que dans ma classe, il n'y a aucun matériel numérique.

2.2 Analyse des séances de lecture compréhension

2.2.1 Adopter une pédagogie explicite

Enseigner la compréhension passe par l'adoption d'une pédagogie explicite. L'implicite réside non seulement dans l'œuvre étudiée mais aussi dans les consignes, dans les attentes de l'enseignante, dans toutes les disciplines. Cela amène à une plus grande efficacité dans les apprentissages par et pour l'élève. Cette pédagogie est définie dans les programmes de cycle 2 :

La compréhension est la finalité de toutes les lectures. Dans la diversité des situations de lecture, les élèves sont conduits à identifier les buts qu'ils poursuivent et les processus à mettre en œuvre. Ces processus sont travaillés à de multiples occasions, mais toujours de manière explicite.

La recherche définit et met en évidence la nécessité que les enseignants pratiquent la pédagogie explicite. En 2017, le Centre Alain Savary définit cette pédagogie avec les caractéristiques suivantes : « l'explicitation du pourquoi c'est-à-dire des finalités de la tâche ainsi que l'explicitation du comment, explicitation des procédures, stratégies ou connaissances à mobiliser pour traiter la tâche ». Enseigner plus explicitement est donc un processus qui se joue à plusieurs niveaux : qui explicite quoi, à qui, quand et comment ?

Concrètement, l'enseignante explicite aux élèves, les apprentissages visés (pourquoi), les tâches, les procédures et les stratégies (comment) et les apprentissages réalisés

(institutionnalisation) selon une scénarisation didactique et pédagogique anticipée, ajustable au fil du déroulement des activités et réactions des élèves. On parlera alors de clarté cognitive. C'est ce que j'ai voulu mettre en œuvre lors de la mise en place de la séquence *Le déjeuner des loups*. Tout d'abord, j'explique aux élèves que nous allons étudier cet album pour déconstruire le stéréotype du grand méchant loup et pour aborder le thème de la différence et de l'acceptation. Lors de la mise en place de cette séquence, j'ai décidé pour créer un fil conducteur d'étudier tous les domaines du français à travers cette séquence. Cependant, je tiens à préciser que cette séquence est ajustable, puisque concernant les séances de lecture compréhension au lieu de mettre une séance pour les débats oraux je les ai découpés en deux pour laisser le temps aux élèves de réfléchir à des arguments, de les noter pour les exposer aux autres élèves.

L'élève s'explique à lui-même et explique à l'enseignante (*Cnesco : ibid*) :

Comment fais-tu ? Cette simple question posée à l'élève par l'enseignant favorise une conscientisation de ses processus intellectuels et l'encourage à une activité mentale qui favorise le développement d'une capacité réflexive et ce dès le plus jeune âge. [...].

Les élèves s'explicitent entre eux : c'est à l'enseignante que revient l'organisation des conditions de l'explicitation des processus intellectuels de métacognition. De telles pratiques, lorsqu'elles existent, sont souvent intégrées dans les organisations ordinaires de classe et initiées par des questionnements du type « *comment faites-vous pour... ?* ». Lors de la phase de la découverte de l'album, c'est-à-dire lors de la première séance de la séquence (Annexe 10). Les élèves doivent décrire les illustrations de la première et la quatrième de couverture et justifier leurs réponses à l'aide des éléments présents sur les illustrations. Par exemple, les élèves doivent émettre des hypothèses sur l'histoire. En voyant la première de couverture, ils pensent que le cochon est un cuisinier et ce qui m'intéresse dans cette réponse c'est pourquoi l'élève pense cela ? L'élève justifie sa réponse par le fait que Maurice le cochon porte un tablier et une toque donc la réponse est justifiée et donc acceptable.

Pour travailler la compréhension, l'usage de la pédagogie explicite est essentiel. Premièrement, les tâches de Bishop permettent de lever les implicites d'un album mais aussi de lever les implicites dans les activités et dans les consignes. Lorsque que j'ai préparé en amont cette séquence, les tâches de Bishop m'ont permis de m'organiser dans le déroulement de mes séances, de mettre en place diverses situations d'apprentissage qui permettent aux élèves de comprendre les implicites. Reprenons comme exemple la première séance de ma séquence (Annexe 10). Lors de la découverte de la première de couverture, j'ai tout d'abord demandé aux élèves ce que représente la partie de l'album que je leur montre. Ils ne connaissent pas les

notions de première et de quatrième de couverture. Il me semble important de leur faire comprendre ce que sont les illustrations que nous allons étudier ensemble. Puis, lorsque j'ai tout d'abord posé une question assez large : « Que voit-on sur cette première de couverture ? » (Annexe 2.a). Les élèves répondent qu'ils voient un cochon et des loups. Ensuite, ils remarquent que parmi les loups, il y a des adultes et des enfants, donc c'est une famille. Cependant, j'amène mes élèves à aller plus loin dans la description de cette illustration. Je leur demande de regarder les expressions du visage du personnage. Nous commençons par le personnage de Maurice, les élèves remarquent que le cochon ne se sent pas bien ou est effrayé car il plisse ses sourcils. Alors que les loups ont l'air confiants, les enfants tirent la langue, ils ont l'eau à la bouche. La pédagogie explicite est essentielle puisque sans celle-ci les élèves n'auraient décrit que l'illustration mais n'auraient pas analysé les expressions du visage des personnages qui induisent les émotions qu'ils peuvent ressentir. Un de mes objectifs est que mes élèves établissent des hypothèses grâce à des éléments tirés de l'illustration et non sans argument. Concernant la deuxième illustration, le fait d'avoir utilisé la pédagogie explicite lors de l'observation de la première de couverture crée une situation de référence puisque je pose le même type de questions dans le même ordre. Cela permet également de mettre mes élèves dans un contexte qu'ils connaissent et où ils se sentent à l'aise et en réussite. Pour les deux autres couvertures, ils ont tout d'abord décrit les illustrations. Puis, mes élèves ont été capables de dire d'eux-mêmes que le cochon est content car on peut voir son sourire. Ils ont finalement réussi à dépasser le stade de la description grâce à la pédagogie explicite et à la formulation des consignes. A la fin de la séance, en collectif nous avons récolté leurs hypothèses concernant ce qui se produit dans l'histoire (Annexe 11).

Concernant la deuxième séance de lecture compréhension, j'ai mis en place de la pédagogie explicite lors de l'annonce d'un résumé partiel de l'histoire que mes élèves ne connaissent pas encore. Je les ai d'abord laissé découvrir la première partie de l'album silencieusement, puis au lieu de le lire, j'ai laissé les élèves le lire puisque cela fait partie de nos rituels. Cependant, je me suis rendu compte que cela a deux effets. Le fait de devoir lire devant la classe implique certains élèves dans la tâche puisqu'il y a un objectif clair. Néanmoins, pour les élèves qui sont en grande difficulté, la lecture collective pourrait être un moment délicat même si je n'ai jamais remarqué ce genre de situation dans ma classe. De plus, lire à voix haute est l'une des compétences du programme de cycle 2. Ensuite, en collectif, j'ai demandé aux élèves « Qui sont les personnages de l'histoire, le lieu et quand cela se passe ? ». Nous sommes donc revenus sur les hypothèses des élèves, ils les valident ou invalident. Les élèves vont devoir

écrire un résumé de ce qu'ils ont lu sur leur cahier de brouillon (Annexe 12). Au début, ils doivent écrire des mots clés, après ils ont dû réaliser des phrases correctes. La majorité des élèves ont réussi cette tâche car je leur ai expliqué dès le début ce que j'attendais d'eux, mais également le fait que ce ne soit pas la première fois qu'ils écrivent un résumé à plusieurs étapes les a rassurés.

Pour la troisième séance, concernant l'angoisse du cochon, les élèves découvrent la deuxième partie de l'histoire en lecture silencieuse puis à l'oral en collectif. Cela correspond au même déroulement que la séance précédente, l'objectif est que les élèves savent ce qu'ils ont à faire. Puis, ils doivent décrire les illustrations des pages 14 et 15 (Annexe 14) en groupe de 3 ou 4 élèves. Pendant, que les élèves travaillent, je passe pour observer et voir s'ils comprennent les consignes. Ils sont capables de comprendre ce que dit le texte, de décrire les illustrations, mais il est difficile pour eux de parler des émotions que ressentent les personnages. Lors de la mise en commun collective, les rapporteurs donnent les réponses que les élèves ont trouvées. Puis, en remédiation, je leur ai posé une nouvelle question : « D'après vous, que ressentent les personnages d'après ces illustrations ? » (Annexe 15). Les élèves sont incapables de donner les sentiments des personnages, cela signifie que lors de la passation de consignes je n'ai pas assez mis l'accent et explicité mes attentes, c'est-à-dire d'observer dans l'illustration. les expressions de personnages qui expriment des sentiments et non juste de la décrire. Cela montre que la difficulté à commenter des illustrations n'est pas spécifique au C1 comme le dit Boiron (2010) et doit être travaillée à tous les cycles.

Concernant la quatrième et la cinquième séances c'est mon binôme de stage qui les a mises en place. La quatrième séance concerne la thématique de la ruse de Maurice. Les élèves doivent comprendre quelles sont les stratégies mises en place par le cochon pour manipuler le loup. Ils comprennent le fait que Maurice veuille se faire aimer par Lucas, cependant l'enseignante pense ne pas avoir été assez explicite par rapport au sens d'une ruse et de sa définition. Cela s'est ressenti puisque lors de la seconde phase de la séance, les élèves doivent réaliser en groupe une affiche sur un personnage (Annexe 3). Le dispositif choisi est pertinent puisque les élèves se sont aidés mutuellement alors que s'ils avaient dû réaliser l'activité tout seul, l'enseignante estime qu'ils n'auraient pas produit le travail attendu. La difficulté principale rencontrée est le fait de devoir ranger des images séquentielles par ordre chronologique. En effet, ce type d'activité a été peu réalisée durant l'année scolaire. Pour résoudre ce problème, l'enseignante aurait pu réaliser un exemple avec les élèves. La deuxième difficulté rencontrée

par les élèves est de ranger des images en fonction des émotions ressenties par le personnage dans l'histoire.

En effet, les émotions ne sont pas forcément inscrites dans le texte même si nous avons au préalable réalisé des descriptions et analyses des illustrations. Cette tâche est complexe puisque les élèves rangent des images séquentielles par ordre chronologique des événements et non des émotions. Au vu de cette difficulté rencontrée par les élèves, l'enseignante peut proposer un travail en Enseignement Morale et Civique sur les émotions pour pouvoir les nommer et les comprendre.

Concernant la sixième séance qui s'intitule : Lucas renonce à manger Maurice, la pédagogie explicite a permis de mettre en place des habitudes de travail. Dans un premier temps, nous réalisons une lecture fractionnée de l'album. Les élèves connaissent bien le déroulement de ce genre de séance puisque cela fait plusieurs fois que les séances de lecture compréhension sont structurées sous cette forme. L'objectif est d'être explicite et de ritualiser le début de chaque séance. Puis, je dispose les élèves par groupe hétérogène pour qu'ils puissent s'aider pour répondre aux questions de compréhension (Annexe 16).

Nous allons observer l'usage de la pédagogie explicite lors la septième séance, qui s'intitule « le personnage d'Igor : le rejet de la différence ». Tout d'abord, les élèves réalisent un rappel de récit. Les élèves doivent rappeler « Qui sont les personnages de l'histoire ? », « Où et quand a-t-elle lieu ? », « Quelle est l'intrigue et comment se termine cet album ? ». Cette première phase permet à toute la classe de se rappeler des éléments essentiels pour réaliser la phase suivante. Pour mener une pédagogie explicite, les deux consignes pour l'illustration page 27 sont à revoir. En effet, j'aurai pu garder la même forme qu'à la séance 5 c'est-à-dire un tableau (Annexe 6). Pour être plus explicite, j'aurai pu changer la première consigne : « Que nous dit le texte ? » par « Qu'est-ce que tu comprends du texte (les personnages, le lieu, quand ça se passe et qu'est-ce qui se passe ?) ». Pour la deuxième consigne : « Que nous dit l'illustration ? », j'aurai pu demander aux élèves « D'après les illustrations, quels sont les sentiments que ressentent les personnages ? ». J'aurai également pu proposer aux élèves de faire un exemple ensemble c'est-à-dire de prendre une illustration d'une autre page, de lire le texte ensemble et de voir ce qu'elle nous apporte comme information supplémentaire. Cela aurait pu nous servir de rappel dans la méthodologie qu'il faut appliquer : regarder les personnages présents sur l'illustration puis observer leurs expressions de visage et gestes, pour enfin exprimer les sentiments qu'ils ressentent.

Lors de la huitième séance intitulée : « l'identification des personnages », je n'ai pas utilisé la pédagogie explicite comme je le voulais. Les élèves devaient dessiner les personnages de l'album en fonction des portraits physiques et moraux de ceux-ci (Annexe 21). Les élèves se sont investis dans cette activité. En prenant du recul, j'aurais dû expliciter davantage l'objectif de la tâche précédente aux élèves. En effet, je voulais observer si les élèves ont réussi à réutiliser les adjectifs qui définissent le portrait physique des personnages pour les représenter (Annexe 21). Pour le premier dessin réalisé pour Lucas (Annexe 21 a.), nous pouvons voir que Lucas a de grandes dents et a l'air en colère alors que l'élève a écrit comme adjectifs pour le décrire : « gras, grand, gentil et prudent ». Nous pouvons en conclure que l'élève a réalisé un dessin qui n'est pas en accord avec les adjectifs sélectionnés. Pour le second dessin de Lucas, l'élève a dessiné un loup qui tirait la langue cela représente le moment où le loup veut manger le cochon. Cet élève a utilisé comme adjectifs pour le décrire : « gentil, calme, heureux et doué ». Les mots ne sont donc pas en accord avec le dessin réalisé. Concernant la représentation de Maurice (Annexe 21 b.), nous pouvons regarder que le cochon lève les mains en l'air et a l'air effrayé. L'élève a utilisé ces quatre adjectifs pour décrire ce personnage : « gentil, large, effrayé et petit ». Nous pouvons conclure que cet élève a fait le lien entre les adjectifs recherchés et son dessin. Enfin, pour le dernier dessin représentant Igor (Annexe 21 c.), le loup a une grande bouche avec des dents marquées et qui font peur. Les adjectifs associés à ce dessin sont : « gros, vieux, super ». Nous pouvons observer que le dessin n'a pas de lien avec les adjectifs. Pour conclure, l'utilisation de la pédagogie explicite aurait été essentielle. En effet, j'aurais dû mettre en évidence que lors de la recherche des adjectifs, nous allions les réutiliser pour réaliser un dessin du personnage en fonction des adjectifs relevés dans le dictionnaire.

Pour la neuvième séance sur les émotions des personnages, l'usage de la pédagogie explicite a permis un gain de temps. Lors de la première phase de la séance, nous travaillons sur les différentes émotions que nous pouvons ressentir et devons les nommer. En effet, il était important d'utiliser la pédagogie explicite pour que mes élèves puissent réaliser l'activité suivante. En plus de cela, ils ont réalisé un travail sur les émotions en Enseignement Moral et Civique qui leur a permis de pouvoir citer et d'expliquer différentes émotions comme : « être effrayé, le dégoût, la soumission, la résilience, le refus, l'acceptation... ».

Ces séances de lecture compréhension ont permises aux élèves de travailler l'oral et en particulier le fait de devoir expliquer aux autres ses idées mais également de les justifier et d'argumenter leurs propos. Cela fut intéressant puisque les élèves ont compris la nécessité d'argumenter ces propos car sinon on ne comprend pas la démarche de l'autre.

La pédagogie explicite permet donc d'éviter les malentendus didactiques, en étant claire sur le travail attendu dans une discipline donnée.

2.2.2 Les malentendus didactiques

Le malentendu didactique peut être illustré par un exemple. Lors d'une étude, Laparra et Margolinas (2010) ont analysé des situations d'apprentissage en maternelle, l'absence d'explicitation met en échec des élèves qui devaient voter pour élire leur album de littérature de jeunesse préféré. En effet, cette situation renvoie à une multiplicité de tâches que les élèves ne mettent pas en cohérence, ce qui génère un malentendu didactique. De plus, la consigne et le lexique utilisés se réfèrent à d'autres situations pour les élèves qui ne comprennent pas ce que veut dire « voter ». D'autres chercheurs confirment et affirment cette idée. 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)

Voici, un exemple tiré de ma séquence. Lors de la mise en place de la quatrième séance de ma séquence (Annexe 1) : « La ruse de Maurice », mes élèves passent par groupe à l'oral pour expliquer comment ils ont rangé les images séquentielles par ordre chronologique. Je n'avais pas envisagé le fait qu'ils utilisent un vocabulaire sur les émotions restreints qu'ils connaissaient déjà comme : « Il est content ou triste » alors que l'objectif était qu'ils découvrent de nouveaux sentiments comme « la ruse, la fierté, la peur, il fait semblant de..., il essaye de se faire aimer ou accepter par le loup ». Pour conclure concernant cette séance, il aurait été essentiel de créer et de travailler sur une banque de mots concernant les émotions et en particulier les caractéristiques d'une ruse. Une autre modalité peut être modifiée. En effet, chaque groupe doit ranger les diverses images séquentielles d'un personnage, j'aurais pu proposer à chaque groupe de faire une affiche sur les personnages de Lucas et d'Igor, cela aurait pu permettre aux élèves de comparer les émotions des différents personnages.

Le malentendu didactique que j'ai rencontré lors de la cinquième séance : « La naissance d'une amitié sincère et insoupçonnée » est la compréhension des consignes mais également l'intériorisation de la différence entre ce que dit le texte et ce qu'ajoute ou complète l'illustration. Lors de la septième séance sur « le personnage d'Igor : le rejet de la différence », l'objectif est de décrire et d'explicitier le sens des illustrations. Nous avons travaillé sur les pages 27 et 36 (Annexe 17). La classe est divisée en deux. Trois groupes travaillent sur la page 27 et

les autres groupes sur la page 36. La première difficulté rencontrée est celle de la gestion du temps. Mes élèves mettent un certain temps à lire le texte et à comprendre les sentiments issus des illustrations. Cependant, ce qui a posé le plus de difficulté aux élèves, c'est de comprendre les émotions ressenties par les personnages. Prenons l'exemple des groupes qui travaillent sur l'illustration de la page 27 (Annexe 18). La feuille du premier groupe met en évidence que les élèves n'ont pas compris la différence entre ce qui est dit dans le texte et ce que les illustrations ajoutent. Puisque pour la deuxième question où il est demandé de dire ce que comporte l'illustration, nous pouvons observer que les élèves ont écrit ce que dit le texte pour cette question, ils n'ont pas décrit ce qu'ils pouvaient voir sur l'illustration. Le deuxième groupe rencontre également des difficultés. En effet, dans les deux questions il y a des éléments qui correspondent à l'autre. A la fin de la séance je me suis rendu compte que plusieurs éléments peuvent être changés. Tout d'abord, je pensais que comme nous avons déjà fait un exemple ensemble lors d'une séance ultérieure cela serait plus évident à réaliser pour les élèves. Nous avons donc fait une correction collective pour que les élèves fassent la différence entre ce que dit le texte et ce que décrivent les illustrations (Annexe 19).

Le malentendu didactique peut aussi être lié à la « discipline » : c'est à dire de comprendre les attentes de la discipline, chaque discipline ayant sa propre culture. D'après le Centre Alain Savary (2017) :

Les savoirs scolaires ne sont pas une somme de connaissances à accumuler dans la tête des élèves. Ils sont organisés en disciplines qui sont autant de manière de penser le monde et ses objets, chacune ayant son champ, ses méthodes, ses notions qui permettent de construire une compréhension spécifique.

Nous pouvons prendre l'exemple du problème de mathématiques : « Je suis entre 228 et 230 ; qui suis-je ? ». L'élève répond « Je suis et ». L'élève répond à la question mathématique par du français. Il faut donc veiller en tant qu'enseignante à la clarté des consignes et l'explicitation de celles-ci. Lors de la mise en place de la sixième séance : « Lucas renonce à manger Maurice », j'ai rencontré un malentendu didactique entre deux disciplines : le français et l'Enseignement Morale et Civique. Les élèves sont disposés par groupe hétérogène pour qu'ils puissent s'aider pour répondre aux questions de compréhension. Concernant la première question : « Pourquoi d'après vous Lucas ne mange-t-il pas Maurice ? », les groupes ont tous répondu par la même hypothèse : « Lucas est devenu ami avec Maurice et quand on devient ami avec quelqu'un on ne le mange pas ». Pour la deuxième question : « Pourquoi Maurice ne cherche pas à s'échapper ? », les élèves ont eu des hypothèses différentes. Certains ont expliqué que le cochon s'est lié d'amitié au loup et qu'il ne veut pas abandonner son ami. Un autre

groupe a ajouté en élément complémentaire que si Maurice partait alors Lucas allait se faire gronder par ses parents, qu'il aurait honte et que sa famille se moquerait de lui. Un autre groupe a émis l'hypothèse que pour lui il ne pouvait pas s'échapper car le loup le tenait prisonnier. Puis, un autre groupe a émis une remarque, Maurice appelle ses parents pour avoir une recette de cuisine pour remplacer le repas. A ce moment-là, il pourrait dire à ses parents qu'il est détenu prisonnier mais il ne le fait pas. Une autre question est alors soulevée : « Pourquoi ses parents ne viennent-ils pas le chercher ou pourquoi ne sont-ils pas inquiets ? ». N'ayant pas la réponse dans l'album étudié. Nous avons également proposé des hypothèses à cette question. Il y a un malentendu didactique dans le sens où les élèves trouvent inconcevables que des parents ne s'inquiètent pas pour leur enfant qui a disparu alors que l'objectif est d'émettre le plus d'hypothèses probables. Les élèves ne comprennent pas que des parents puissent abandonner leur enfant. D'autres ont émis l'hypothèse que le cochon est un adulte et non un enfant et que c'est pour cela que ces parents ne s'inquiètent pas. Je n'ai pas eu le temps de faire la dernière partie de cette séance : « activité d'échange et de débat », je l'ai ajoutée à la séance suivante. Les élèves ont rencontré des difficultés à jouer leurs hypothèses car ils ne sont pas habitués à se mettre en scène. Cela leur a permis de travailler l'oral.

Lors de la huitième séance qui est sur la thématique de : « l'identification des personnages ». Mes élèves sont répartis par groupe hétérogène. Ils s'investissent dans la tâche demandée. Néanmoins un malentendu didactique était présent durant cette séance. En effet, ils doivent chercher des adjectifs qui leur permettront de réaliser un portrait moral et physique d'un personnage de l'album. Le point majeur de ce malentendu est le fait que les élèves n'avaient pas travaillé les adjectifs cette année, par conséquent la tâche est réalisée sans mettre de sens. J'aurai dû proposer en amont et penser que comme prérequis pour cette séance, il fallait connaître la définition d'un adjectif et sa fonction dans une phrase. En effet, mes élèves ont choisi des adjectifs qui ne peuvent pas être utilisés pour réaliser un portrait. Un autre point a posé un problème aux élèves, cela relève également d'un malentendu didactique. Effectivement, lors de la séance, je n'ai pas explicité la différence entre un portrait moral et un portrait physique. Les élèves ne savaient pas concrètement ce qu'ils devaient chercher dans le dictionnaire comme adjectifs. Certains groupes ont trouvé des adjectifs qu'ils connaissaient déjà comme : « grand et petit », cependant ils ont rencontré des difficultés à trouver des adjectifs pouvant être utilisés pour le portrait moral des personnages. Le dictionnaire n'était pas le meilleur outil à utiliser car il est trop vaste. En effet, il propose un nombre trop important d'occurrences. Il aurait fallu restreindre le choix des propositions. Il aurait sans doute été plus

pertinent de partir d'une séance de manuel sur le portrait, cela aurait limité le choix des adjectifs. J'aurai également pu travailler le portrait dans une séquence précédente et le réinvestir dans cette séquence.

La pédagogie explicite est donc essentielle à l'apprentissage de la compréhension, cependant nous allons également évoquer les gestes professionnels et les postures de l'enseignant qui le sont tout autant.

2.2.3 Les gestes professionnels et les postures de l'enseignante

Le geste professionnel peut se définir par des gestes, mimiques, regards, inflexions de la parole qui accompagnent le discours enseignant lors des activités d'enseignement. Le geste professionnel donne à voir, à comprendre, à percevoir, à ressentir. D'après Bucheton (2009), le terme de geste professionnel est choisi pour identifier la professionnalité de l'enseignant (son métier) par opposition à l'idée qu'elle ne serait que le résultat d'un simple et obscur charisme dont certains seraient porteurs de façon relativement innée (ceux qui savent s'y prendre avec les élèves). On peut s'appuyer sur la typologie des postures enseignantes de Bucheton (2016), pour analyser les gestes professionnels mis en place ou non lors de cette séquence. Toutes les postures sont nécessaires, à des moments différents et selon les situations. L'essentiel est de pouvoir être capable de circuler dans ces diverses postures.

Tout au long de la séquence, nous allons décrire et analyser des illustrations. Lors de la mise en place de la deuxième séance, je me suis rendu compte que j'ai utilisé principalement la posture de contrôle, fréquente chez les enseignants débutants. En effet, cette posture permet de créer un cadre. D'après Bucheton (2016), 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. Nous observons la première et la quatrième de couverture. En effet, lors de cette séance les élèves sont actifs à l'oral. Cependant, pour éviter d'être dans la posture de contrôle dès la première séance un travail de groupe pour la découverte de la première et de la quatrième de couverture aurait été possible à envisager. Pour conclure sur cette séance, la posture de contrôle est celle que j'ai le plus utilisée dans la mise en place de cette séquence.

Lors de la mise en place de la deuxième séance, les élèves doivent décrire les illustrations de la page 8 à 10 (Annexe 13). Lorsque j'ai mené cette séance, la posture que j'ai le plus adoptée est celle du sur-étayage. Tout d'abord, nous avons relu le passage en collectif. Puis, j'ai demandé aux élèves de regarder les expressions du visage du loup et du cochon.

L'objectif est de créer un automatisme chez les élèves. C'est ce que met en évidence la dernière question : « Est-ce que lorsque vous avez lu le texte vous aviez compris les sentiments que ressentent ces deux personnages ? ». Les élèves répondent que non et remarquent par conséquent la nécessité de regarder les illustrations. Elles nous apportent des éléments supplémentaires à l'histoire. Cependant, les élèves rencontrent des difficultés à comprendre les émotions des personnages à travers des illustrations. Ainsi, cette séance est la première où nous avons appris à lever l'implicite des illustrations. Durant cette séance, il est vrai que j'ai appliqué la posture du sur-étayage, c'est une variante de la posture de contrôle, l'enseignante pour avancer plus vite peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève. Il est difficile lorsque l'on mène une séance de gérer le temps (posture de pilotage) imposé par l'emploi du temps ainsi que de laisser faire, chercher et expliquer par les élèves. Il faut parfois, découper une séance en deux mais cela permettrait que les élèves soient davantage actifs dans les apprentissages. Il est important de mettre en évidence le fait que je mets en place cette posture lors de la découverte de nouvelles notions pour pouvoir guider les élèves et rester dans le déroulement prévu en amont.

Lors de la cinquième séance, qui a pour thématique : « La naissance d'une amitié », les élèves rencontrent des difficultés à la lecture et à la compréhension du tableau (Annexe 16). Ainsi, j'ai distribué les étiquettes dans le désordre aux élèves, grâce aux illustrations ils doivent compléter le tableau à deux colonnes : « Ce que dit la phrase » et « Les informations que donne l'illustration ». L'objectif est que les élèves soient capables de relever des informations qui ne sont pas dites et qui ne sont présentes que dans les illustrations. Cependant, cette activité a été compliquée à réaliser pour mes élèves. Dans un premier temps, je donne des consignes à l'oral aux élèves. Puis, ils sont répartis par groupe hétérogène, ils sont en phase de recherche. Je me suis rendu compte que mes élèves rencontrent de grandes difficultés à relever l'implicite des illustrations. Je décide d'exercer un retour en collectif pour lever l'implicite et les difficultés des élèves. La posture adoptée est celle d'enseignement. Je décide de formuler et de structurer les savoirs et les normes. Chaque groupe doit trouver une étiquette qui est une phrase tirée de l'album et doit également trouver les informations que l'illustration ajoute. Grâce au retour en collectif les élèves ont pu comprendre les consignes et l'importance de regarder une illustration pour comprendre les émotions des personnages. Pour adopter une démarche encore plus explicite, j'aurais dû donner les consignes à l'oral mais également à l'écrit.

Lors de la mise en place de la septième séance, qui s'intitule « le personnage d'Igor : le rejet de la différence », j'ai essayé d'adopter la posture de lâcher-prise. Je laissée aux élèves la

responsabilité de leur travail et l'autorisation d'expérimenter les chemins qu'ils décident de suivre. Les élèves sont répartis par groupe et doivent travailler sur l'illustration page 36 (Annexe 20). Les élèves ont compris qu'Igor, le père de Lucas n'aime pas Maurice. Lors de la présentation orale, ils n'ont pas compris pourquoi Igor n'aimait pas Maurice. En effet, pour eux Maurice était l'ami de son fils, il s'occupait de lui. Ils n'ont pas remarqué la notion de différence qui était abordée dans cet album. Puis, lors du débat interprétatif en collectif les groupes ont émis des hypothèses : « Pourquoi d'après eux, Igor le père de Lucas ne veut pas que son fils soit ami avec Maurice le cochon ? ». Les élèves cherchent à répondre à cette question par groupe. Ils rencontrent des difficultés. Ils n'arrivent pas à trouver une raison pour laquelle Igor ne veut accepter cet ami. Lors du retour en collectif, un élève a expliqué à ses camarades qu'il pense comprendre pourquoi Igor n'accepte pas Maurice. Il explique que c'est parce que c'est un cochon et que son fils et sa famille sont des loups. Igor rejette Maurice car ce n'est pas un loup. Mes élèves ont eu du mal à comprendre pourquoi Igor n'accepte pas l'ami de son fils. Pour eux, son fils a le droit de choisir qui est son ami. Certains élèves trouvent que Maurice a fait beaucoup d'efforts pour pouvoir être ami avec Lucas. Pour eux, cela ne correspond pas à de l'amitié car les actions réalisées ne viennent que du cochon. D'autres pensent que cette amitié est vraiment sincère car Lucas n'a pas mangé Maurice et il le défend contre son père. Les élèves ont compris que l'objectif d'un débat interprétatif n'est pas d'avoir forcément la bonne réponse mais de justifier ses hypothèses par des arguments.

2.3 Analyse des séances d'écriture

2.3.1 La dictée à l'adulte

Mes élèves ont très peu écrit lors de leurs années en cycle 2. En effet, en CP les élèves ont connu le COVID à partir du mois de mars et lors de leur année de CE1, l'enseignante a priorisé certains domaines du français dont la lecture, la lecture compréhension et l'étude de la langue. C'est pour cela, que nous avons commencé à écrire un texte en collectif sous la forme de dictée à l'adulte car ce sont des élèves qui n'ont jamais fait de productions d'écrit. La dictée à l'adulte est présente dans le champ didactique depuis les années 1970. Issue du terrain, elle devient un sujet d'étude et de recherche avec les travaux de Lentin. Elle intègre les instructions officielles à partir de 1986 et demeure une "activité" présente à chaque réécriture des programmes de la maternelle (1995, 2002, 2008, 2015). Selon le Cnesco (2018 : 6) :

Il n'est pas nécessaire d'être lecteur pour commencer à écrire [...] La production d'écrits est susceptible de conduire les élèves à percevoir les besoins en lexicque, en tournures syntaxiques, en organisations textuelles... Inversement, la compréhension exercée au cours

de la lecture permet de se familiariser avec un lexique, avec des tournures syntaxiques, avec des organisations textuelles qui peuvent être réinvesties en production d'écrits.

Cependant, il est également possible de l'utiliser en cycle 2 ou 3. L'objectif est que pour les élèves en grande difficulté cela leur sert de modèle pour que chacun écrive le sien. Grâce à cela, ils rentrent dans la tâche, cela évite au maximum la peur de se lancer dans l'inconnu et la peur de l'erreur. La dictée à l'adulte est donc un outil de différenciation car cela aide ceux qui ne peuvent se lancer dans l'écriture sans avoir élaboré un texte avec l'aide de l'enseignante. De plus, la compétence « Produire en dictant à autrui » correspond à la tâche E6 de Bishop (2018). La dictée à l'adulte correspond à la séance 10 de la séquence (Annexe 1), prénommée « Ecriture ». Tout d'abord, j'ai expliqué aux élèves la tâche finale, c'est-à-dire que lors de la première séance, nous allons écrire un texte en collectif puis à la fin de celle-ci et lors de la deuxième séance cela serait à eux d'écrire leur production. La première difficulté rencontrée est la compréhension de la consigne pour l'écriture, la voici : « Propose un autre type d'activités ou d'actions que Maurice peut réaliser pour se faire accepter par la famille de Lucas sous la forme d'un récit ». Il était donc essentiel de l'illustrer par un exemple que nous allons créer ensemble. En premier lieu, j'ai demandé aux élèves de trouver des exemples de tâches que Maurice pourrait faire pour plaire à Lucas. Ils ont proposé : « Maurice fait de la magie pour divertir Lucas ; Maurice joue au jeu de société avec Lucas ; Maurice peut écrire une chanson à Lucas ; Maurice relooke Lucas ; Maurice propose une sortie à Lucas (montagne, restaurant, cinéma, voyage à la campagne) ; Maurice peut faire du bricolage pour Lucas ; Maurice peut jardiner pour Lucas... ». C'est ce dernier exemple que j'ai choisi avec les élèves pour écrire la production écrite sous la forme de dictée à l'adulte. J'ai distribué aux élèves une fiche outils qui s'intitule : « Comment améliorer ma production d'écrit ? » pour appréhender le lexique du jardinage avec eux (Annexe 22). L'objectif est de donner un document aide auquel les élèves peuvent se référer pendant l'écriture mais également après celle-ci pour réviser leur production. Nous pouvons observer dans l'annexe 23, le texte court que nous avons écrit :

Tout d'abord, Maurice demande à Lucas s'il peut faire du jardinage. Puis, son ravisseur lui donne son accord, alors le cochon déracine les fleurs parce qu'elles sont fanées, il en plante des nouvelles. Pour terminer, le cochon ramasse des fleurs pour les donner à la maman du loup.

En effet, nous avons utilisé des connecteurs logiques qui sont soulignés en rouge, le nom des personnages concernés en bleu, le lexique qui correspond au jardinage en vert et en orange les mots pour éviter des répétitions. Nous avons ensemble repéré ces éléments qui permettent d'écrire un récit court et cohérent. Puis, j'ai expliqué aux élèves que c'était à leur tour d'écrire

un texte court pour expliquer une action que Maurice peut faire pour Lucas. Pour les élèves qui se sentent en difficulté, ils peuvent s'inspirer du texte. Pour eux, j'ai souligné au tableau les mots qu'il fallait changer comme les connecteurs logiques sachant qu'ils en avaient sur leur fiche outil « Comment améliorer ma production d'écrit ? ».

2.3.2 Analyse de différents écrits

Tout d'abord, il est important de préciser que lors de la mise en place des séances sur l'écriture, la classe a été touchée par plusieurs cas de COVID. Il s'est donc avéré difficile de pouvoir mettre en place tout ce que j'avais prévu, je reviendrai sur ces éléments à la fin de cette sous-partie.

Premièrement, nous allons commencer par un premier type d'écrit que j'ai rencontré plusieurs fois lors des corrections, c'est celui où l'élève s'est fortement inspiré de ce que nous avons produit en dictée à l'adulte. En effet, ces élèves ont rencontré une difficulté majeure. Il était impossible pour eux de se séparer du texte produit en dictée à l'adulte (Annexe 24) :

Tout d'abord, Maurice demande à Lucas s'il peut faire du jardinage. Il déracine des fleurs parce qu'elles sont fanées, il en plante des nouvelles. Pour terminer, le cochon ramasse des fleurs pour les donner à la maman du Lucas.

Concernant cette production, nous pouvons d'abord observer que cette élève n'a commis aucune erreur lorsqu'elle s'est inspirée de la production collective. Elle a également pris l'initiative de changer le texte, cependant cela n'apporte pas d'informations complémentaires mais cela enlève. Un objectif a été atteint, l'élève a écrit une production même si celle-ci ressemble à la dictée à l'adulte. Comme dit précédemment, les élèves ne sont pas à l'aise avec la production d'écrits. Pour résumer, le fait de produire pour ces élèves est déjà un objectif qui est atteint. Certains élèves ont repris les éléments fournis lors de la dictée à l'adulte, cependant ils ont essayé d'améliorer leur production (Annexe 25) :

Tout d'abord, Maurice demande à Lucas s'il peut faire du jardinage. Il déracine des fleurs parce qu'elles sont fanées, il en plante des nouvelles. Le cochon ramasse des fleurs pour la maman du Lucas. Pour finir, Lucas est joyeux car Maurice a fait son jardin.

L'élève a modifié le terme « Pour terminer » par « Pour finir » et a également ajouté la dernière phrase : « Pour finir, Lucas est joyeux car Maurice a fait son jardin ». Nous pouvons constater que celui-ci a ajouté du lexique qui correspond aux sentiments ressentis par un personnage. L'élève a donc réinvesti ce que nous avons travaillé en lecture compréhension.

Que ce soit pour les deux productions que nous avons étudiées, les élèves ont également atteint l'objectif d'organiser le récit avec des connecteurs logiques. Cependant, nous ne pouvons

pas observer la présence de certains critères comme l'utilisation de la fiche outil (Annexe 22), puisque ces élèves ont majoritairement recopié ou légèrement modifié leur production par rapport à l'écrit initial.

Deuxièmement, nous pouvons étudier le cas de deux élèves qui se sont inspirés que de la forme de la dictée à l'adulte et non de la thématique qui était le jardinage. L'exemple que nous allons observer est celui d'un élève qui a choisi comme action : « Maurice et Lucas jouent aux échecs » (Annexe 26) :

Lucas a un jeu d'échecs et il veut y jouer avec Maurice. Puis, le loup commence à s'énerver parce qu'il a perdu au jeu. Lucas ne comprend pas car il se sent fort au jeu d'échecs. Le cochon décide d'aller voir la maman de Lucas pour qu'il se calme. Valentine dit à son fils qu'il ne doit pas être fâché car cela n'est qu'un jeu. Elle leur conseille de recommencer à jouer et que le gagnant peut être différent lors de la prochaine partie.

Tout d'abord, cette production répond au premier objectif que j'avais fixé qui était de produire un récit. De plus, l'élève a changé de thématique ce qui met en évidence qu'il n'a pas eu d'appréhension et a pris un risque. Concernant l'utilisation des outils, cet élève a utilisé les personnages qui étaient demandés : Maurice et Lucas, il en a même ajouté un, Valentine la mère de Lucas. Nous pouvons remarquer que cet élève n'a utilisé qu'un connecteur logique pour son histoire. Cet élément peut faire partie de la phase de révision, c'est-à-dire que je conseille à l'élève de reprendre sa fiche d'aide (Annexe 22), de relire la rubrique les connecteurs logiques et de chercher comment il pourrait en ajouter à son récit. Au niveau du lieu où se produit l'histoire, l'élève n'apporte aucun élément pour savoir où sont en train de jouer Lucas et Maurice, alors je lui demanderai lors de la phase de révision d'en ajouter un. Pour conclure sur cette production, elle est selon moi réussie car l'élève a produit un récit en respectant certains critères et les autres devront être intégrés lors de la phase de révision.

Concernant la question de la correction orthographique, j'ai expliqué aux élèves qu'ils devaient faire attention lors de l'écriture, cependant j'y ai accordé moins d'importance que si c'était un exercice de grammaire car mon objectif premier est que l'élève produise un récit. En effet, si j'avais établi des critères avec mes élèves, la majorité d'entre eux n'auraient pas ou peu produit. D'après Cnesco (2018 : 8) :

Il faut accompagner les élèves dans le questionnement et l'enrichissement de leurs textes. Lors de la première phase de la production d'un écrit, l'enseignante 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'écrit.

Le second exemple que nous allons étudier est la production d'écrit qui s'intitule : « L'aventure de Lucas et Maurice » (Annexe 27) :

Lucas et Maurice jouent à la Bonne Paye ensemble. Le lendemain, ils s'amuse à Puissances Quatre pendant des heures. Ils prennent le gouter en jouant au Monopoly et à Qui-Est-Ce ? Ils sont heureux parce qu'ils aiment bien jouer aux jeux de sociétés. Puis, ils voulaient se coucher à vingt et une heure, cependant, ils ont eu l'idée de jouer à la bataille pendant des heures. Ils s'endorment très tard. Le lendemain matin, quand ils se réveillent leur unique envie est de recommencer à jouer ensemble.

Cet élève a pris comme idée d'action que les deux personnages principaux vont jouer à des jeux de société ensemble. Premièrement, l'élève a écrit cette production en utilisant une autre thématique. Puis, nous allons observer en fonction de la fiche outil (Annexe 22), si l'élève s'est aidé des critères mentionnés. Les personnages principaux sont présents. Les connecteurs logiques sont également présents comme « le lendemain » et « puis », mais l'élève a utilisé deux fois le même mot qui sera donc souligné pour que l'élève le change par un synonyme. En effet, le mot « lendemain » peut être échangé par « demain ». Cet élève a également utilisé un registre lexical correspondant au thème du jeu. En effet, il en cite plusieurs, par exemple : « jouer » ou « s'amuser ». Un autre élément qui est intéressant dans cette production est le registre des sentiments qui est présent comme la joie de jouer entre eux. Au niveau du lieu où se produit l'histoire l'élève n'apporte aucun élément pour savoir où sont en train de jouer Lucas et Maurice, par conséquent je lui demanderai lors de la phase de révision d'ajouter un lieu. Cependant, il y a un nombre important de répétition des mots « jouer » et « ils ». Il serait intéressant lors de la phase de révision de les souligner et de demander à l'élève de trouver des synonymes pour que son texte soit plus fluide. Si j'avais pu avoir un temps d'échange individuel avec cet élève, je lui aurais conseillé de se concentrer que sur un ou deux jeux de société. J'aurai essayé de mettre en évidence qu'il aurait pu contextualiser encore plus l'histoire. Par exemple l'élève n'a pas mentionné la règle du jeu auquel les personnages jouent, et également de bien mettre en évidence la situation problème à laquelle il faut trouver une solution. Pour terminer avec cette production, les objectifs que j'ai mentionnés précédemment sont atteints. L'élève utilise les critères de la fiche d'aide et devra modifier certains éléments lors de la phase de révision. Il a écrit un récit qui correspond aux attentes.

Troisièmement, nous allons voir le cas d'un élève de CE2 qui est celui qui a le plus écrit mais dont le récit est parfois peu compréhensible et manque de sens. Cette production s'intitule : « L'amitié de Lucas et Maurice » (Annexe 28) :

La vie dans la maison de Lucas et Maurice était paisible. Ils avaient toujours une idée pour s'amuser. Mais un jour, ils n'avaient plus d'idées. Il appela la machine à Uno et il a

beaucoup de clients. La famille du loup dit à leur fils que c'est bien mais ils entendirent un « crac ». Ils se précipitèrent à la machine d'Uno et il vit qu'il y a trop de pression et cela cassa une pièce et la machine ne marchait plus. Malheureusement, il n'avait plus de clients et il redevenait seul ne pouvant réparer la pièce car elle était trop chère.

L'élève a choisi comme thématique le jeu de société le « UNO ». En premier lieu, l'élève a mentionné les personnages principaux qui sont Lucas et Maurice. Ensuite, concernant les connecteurs logiques l'élève n'en a pas utilisés. Peut-être qu'il serait intéressant de mettre l'accent sur l'organisation d'idées par ordre chronologique. Nous pouvons observer que ce récit n'est pas très compréhensible, nous allons essayer de comprendre comment nous pouvons aider cet élève à construire ce récit. Il faudrait rappeler à cet élève qu'il peut écrire ses différentes idées sur un brouillon, puis regarder si elles ont du sens et si elles sont bien rangées par ordre chronologique. Ensuite, l'élève peut ajouter des connecteurs logiques pour structurer ses pensées. Nous pouvons dire que l'élève a atteint le premier objectif qui était de réaliser une production d'écrit. Il est essentiel que j'aie un échange individuel à l'oral avec cet élève pour pouvoir reprendre les aspects que j'ai mentionné concernant l'organisation de ces idées.

Lors d'une prochaine séquence de production d'écrit j'apporterai plus d'attention aux préconisations des programmes de cycle 2. En effet, mon objectif sera différent, il ne suffira pas aux élèves de produire qu'une production d'écrit je mettrai également l'accent sur la grille de lecture présente dans les programmes de cycle 2 (2018) comme

Le repérage de dysfonctionnements dans les textes produits (omissions, incohérences, redites...) et la mobilisation des connaissances portant sur le genre d'écrit à produire et sur la langue comme la vigilance orthographique lors des leçons de grammaire, d'abord sur des points désignés par le professeur, puis progressivement étendue et l'utilisation d'outils aidant à la correction : outils élaborés dans la classe, correcteur orthographique, guide de relecture...

Pour analyser le travail des élèves, concernant le travail d'écriture créative, on peut également s'appuyer sur la typologie des postures des élèves de Bucheton (2016). Chez les élèves, cinq postures traduisant l'engagement des élèves dans les tâches ont été identifiées. Dans ma classe, j'ai pu remarquer particulièrement deux postures. La posture première correspond à la manière dont les élèves se lancent dans la tâche sans trop réfléchir. C'est un élément que j'ai remarqué lors de la mise en place de l'écriture, il n'y a qu'un seul élève qui ne s'est pas lancé directement dans la tâche. Je pense que c'est grâce à la dictée de l'adulte que les élèves n'ont pas eu d'appréhension à se lancer. La seconde posture que j'ai pu observer dans ma classe est la posture scolaire. En effet, certains élèves ont adopté celle-ci qui se caractérise

d'avantage par la manière dont l'élève essaie avant tout de rentrer dans les normes scolaires attendues, tente de se caler dans les attentes du maître.

Je tenais également à ajouter des commentaires concernant le support sur lequel ils ont réalisé leur production. Les élèves lors de la première phase d'écriture ont réalisé cette production sur une feuille de classeur. Puis, ils ont recopié leur production sur leur cahier du jour. Il aurait été intéressant que les élèves utilisent comme support un carnet de lecteur qui serait un outil personnel et qui leur permettrait de s'exprimer librement. Comme dit précédemment, les élèves ont recopié leur texte cependant ils n'ont pas tous réalisé des phases de révision à cause de la COVID présente lors de la mise en place de la séquence. En effet, et également à cause d'une question de temps j'ai corrigé la majorité des erreurs orthographiques de mes élèves. Lors de la mise en place d'une prochaine séquence, il sera nécessaire de mettre en évidence la nécessité de veiller à la vigilance orthographique. Le dernier élément que je peux mentionner c'est le fait que je n'ai pas eu le temps de réaliser la lecture collective en classe par les élèves à leurs camarades. Ce type d'activité aurait été intéressant car il permet de :

De même qu'ils sont sollicités [...] d'exprimer et de confronter leurs lectures singulières, les élèves ont tout à gagner à exprimer et à confronter leurs projets d'écriture singuliers. (Touveron 2007)

Conclusion

En conclusion, des outils pertinents permettent de mener les élèves vers une bonne compréhension d'une œuvre littéraire. Que ce soit par la lecture dramatisée et par la mise en réseau, il s'agit de mener la classe vers une compréhension fine et entière de l'œuvre. Comprendre finement une œuvre littéraire implique un réel investissement du lecteur dans sa lecture. L'enseignante met en place des situations qui permettent aux élèves de s'investir activement dans leur lecture et qui développent des stratégies de compréhension fine. Pour rendre actif les élèves, ces derniers doivent avoir conscience des finalités et objectifs de chaque tâche, séance et séquence. Pour cela, l'enseignante doit adopter une pédagogie explicite. Les tâches de compréhension énumérées par Marie-France Bishop sont justement portées sur la pédagogie explicite. Ces tâches m'ont permis de m'améliorer et d'aider mes élèves à progresser.

Une place importante doit être accordée à l'inférence des sentiments des personnages ou de leurs intentions ; en demandant à l'élève de se mettre à la place des personnages, il accède à un nouveau niveau de compréhension et d'interprétation. En mettant en place une séquence de compréhension littéraire, j'ai pris conscience de ce tout ce que cela implique. L'analyse des gestes et des postures professionnels que j'ai mis en place pendant cette séquence a nourri ma conduite de classe pour d'autres disciplines.

En parallèle, des outils d'écriture, comme la grille de relecture, permettent la rédaction d'un texte. Ces outils peuvent intervenir sur la forme du texte mais aussi sur le fond. Toutefois, ma classe est parvenue à comprendre finement l'histoire et à l'apprécier. Même si le travail d'écriture est plus nuancé, la volonté de travailler au mieux s'est fait ressentir. Notamment, l'écrit littéraire en lien avec une œuvre. Je mettrai plus d'outils d'aide à l'écriture. J'ai aussi pris conscience de l'intérêt d'étudier des œuvres littéraires.

Bibliographie :

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

BO, 2015 : Programmes pour les cycles 2, 3, 4, arrêté du 9-11-2015 - J.O. du 24-11-2015. [En ligne] http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/35/1/BO_SPE_11_26-11-2015_504351.pdf

Bourhis, V. (2012). Situation de lecture en toute petite section : le rôle du paraverbal. *Le français aujourd'hui*, 179(4), 85-97. [En ligne] https://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=LFA_179_0085

Bourhis, V. (2014). Parler / lire en toute petite section de maternelle : de l'intersubjectif à l'intrasubjectif, *Repères* 50. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/reperes/770>

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

Bucheton, D. & Dezutter, O. (2009). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français - Un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck.

Bucheton D & SOULÉ Y (2011) : « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées » *Education et didactique*, vol 3 - n°3

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

Bucheton, D (2016) Les postures élèves. Plateforme Néopass@ction, IFE [En ligne] <http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/les-postures-eleves>

Bucheton D(dir), (2019), *Les gestes professionnels dans la classe. Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. Paris : ESF Sciences Humaines. 216p.

Cariou, D. Kervran, M. et Rilhac, P. (2015). Malentendus et dysfonctionnements du jeu didactique à l'école primaire : la notion de « jeu alternatif, *Revue française de pédagogie* [En ligne], <http://journals.openedition.org/rfp/4704> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4704>

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

Centre Alain Savary (2017). Enseigner plus explicitement : l'essentiel en quatre pages , IFE. [En ligne] : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/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*, [En ligne] : <http://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2014/06/007-020-Chabanne.pdf>

Cnesco (2018). Écrire et rédiger : un bilan scientifique et 10 recommandations phares [En ligne] <http://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger-un-bilan-et-10-recommandations-phares/>

Dufays, J.-L. (2016) Comment et pourquoi développer la compétence de lecture littéraire ? Cnesco, Conférence de consensus [En ligne] <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/07-Dufays.pdf>

De Pennart, G. (1998) *Le déjeuner des loups*, Kaléidoscope, Paris

Eduscol, ressources (2016). Pour une culture littéraire et artistique au cycle 3 <https://eduscol.education.fr/cid99241/ressources-francais-c3-culture-litteraire-et-artistique.html>

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

Plane S. (2006). *Singularités et constantes de la production d'écrit – l'écriture comme traitement de contraintes*. Presses Universitaires de Namur. J. Laffont-Terranova & D. Colin

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

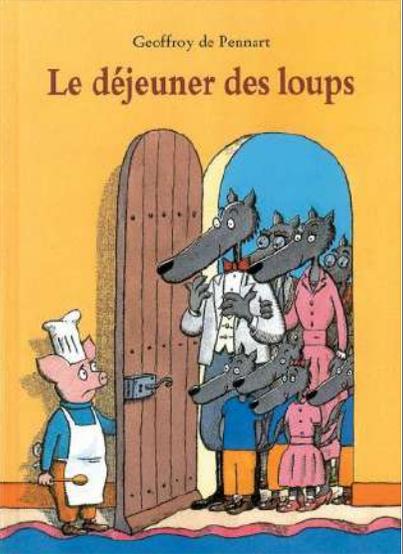
Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 19, 9-38. [En ligne] DOI : <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2289>

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

Ressources d'accompagnement du programme de français : pour une culture littéraire et artistique au cycle 3 (carnet de lecteur, débat, parcours de lecture, organisation de la classe) [En ligne] <https://eduscol.education.fr/cid99241/ressources-francais-c3-culture-litteraire-et-artistique.html>

ANNEXES

ANNEXE 1 : Séquence : Le déjeuner des loups, Geoffroy de Pennart

PHASES	OBJECTIFS	ROLE DU PE / CONSIGNES/DEROULEMENT	SUPPORTS/ MATERIEL	ACTIVITE / TACHE DE L'ELEVE
<p style="text-align: center;">Séance 1 – 40 minutes</p> <p style="text-align: center;">Découverte de l'album : La première et quatrième de couverture</p> 	<p>Lire des illustrations</p> <p>Savoir décrire des illustrations</p> <p>Savoir formuler des hypothèses</p>	<p><u>Collectif à l'oral</u></p> <p><i>« Définir ou expliciter une intention de lecture ». (C1)</i></p> <p><u>Avant la lecture de l'album : (5 minutes)</u></p> <p>« Aujourd'hui nous allons découvrir un album qui s'intitule : <i>Le déjeuner des loups</i> de Geoffroy de Pennart. L'objectif est de déconstruire le stéréotype qui entoure le personnage du méchant loup dans la littérature de jeunesse et le thème de la différence. »</p> <p><i>« Anticiper des hypothèses » (C2)</i></p> <p><i>« Décrire, commenter une illustration » (C3)</i></p> <p><u>Analyse des couvertures de l'album</u></p> <p><u>Pour la première de couverture : (15 minutes)</u></p>	<p>Album : <i>Le déjeuner du loup</i></p> <p>Couverture du livre et quatrième de couverture</p>	<p>Observation de la première et de la quatrième de couverture</p> <p>Réponses attendues des élèves :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Si oui : on nous l'a déjà lu en maternelle/CP/CE1 ou alors à la maison 2) Sur la première de couverture on voit :

		<ol style="list-style-type: none"> 1. Connaissez-vous cet album ? L'avez-vous déjà vu ou lu ? (Regarder combien d'élèves lèvent le doigt) 2. Que voit-on sur cette première de couverture ? 3. A qui le cochon tient-t-il la porte ? Pourquoi un cochon accueille-t-il des loups ? 4. Comment le cochon est-il habillé ? Comment les loups sont habillés ? 5. Quel est le titre de cet album ? Quel est l'auteur ? 6. Quel est l'expression du visage des enfants loups ? 7. Quelle est l'expression du visage du cochon? <p><u>Pour la quatrième de couverture : (5 minutes)</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 8. Que voyez-vous ? 9. Que fait le cochon ? <p><u>Pour l'autre couverture : (5 minutes)</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 10. Que fait le cochon ? 11. Qu'il y a-t-il sur les arbres ? <p>Les élèves vont remarquer qu'un cochon a un panier à la main, il est à l'entrée d'une forêt où il y a un panneau danger et un panneau</p>		
--	--	--	--	--

		<p>interdiction aux cochons. Alors que sur la quatrième de couverture, les élèves observent que ce cochon écrit en dessous d'un de ces panneaux interdit aux cochons : « Sauf Maurice ».</p> <p>12) Si temps : sur le cahier du jour noter une hypothèse par élève (différentes hypothèses préalablement écrites par l'adulte sous la dictée des enfants).</p>		
<p>Séance 2 – 40 minutes</p> <p>Vérification des hypothèses</p> <p>Lecture des Illustrations</p>	<p>Emettre des hypothèses</p> <p>Savoir décrire une illustration</p> <p>Comprendre ce qui n'est pas écrit dans le texte (franchir l'implicite)</p> <p>Lire pour valider des informations</p>	<p><i>Expliquer ou reformuler le sens (C4)</i></p> <p><u>Le résumé de l'histoire : (5 minutes)</u></p> <p>Elle décide de faire un résumé partiel : C'est l'histoire d'un cochon qui se fait capturer par un loup alors qu'il était dans la forêt pour ramasser des truffes. Le loup le kidnappe pour le cuisiner à un repas de famille. Cependant, tout ne va pas se passer comme il le pensait.</p> <p><u>Lecture fractionnée à voix haute : (5 minutes)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lecture silencieuse puis orale collective par les élèves (5 minutes) : du début de l'album (page 7) : « Maurice n'aurait pas dû s'aventurer dans la forêt à la page 12 : « Allons dormir. ». 	<p><i>Le déjeuner du loup p.7 à 12</i></p>	

		<ul style="list-style-type: none"> • Lecture dramatisée par l’enseignante (5 minutes) <p><i>Rendre explicite une information implicite (C6), (C7)</i></p> <p>L’enseignant interroge les élèves sur leurs hypothèses de départ et les accompagne dans un débat explicatif.</p> <p>« <i>Décrire, commenter une illustration</i> » (C3)</p> <p><u>Lever l’explicitation des illustrations de la page 8 à 10 : (15 minutes)</u></p> <p>L’enseignante explique aux élèves que les illustrations peuvent apporter des éléments supplémentaires (expression du visage, gestes...) à la compréhension de l’album.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Quelles sont les impressions du visage du cochon ? 2) Quelles sont les impressions du visage du loup ? 3) Est-ce que lorsque j’ai lu le texte vous aviez compris les sentiments que ressentent ces deux personnages ? 		
--	--	---	--	--

<p>Séance 3 – 40 minutes</p> <p>L'angoisse du cochon</p>	<p>Identifier des mots de manière de plus en plus aisée</p> <p>Comprendre un texte</p> <p>Savoir décrire une illustration</p> <p>Comprendre ce qui n'est pas écrit dans le texte (franchir l'implicite)</p> <p>Lire pour valider des informations</p>	<p><u>Collectif à l'oral</u></p> <p><u>Lecture fractionnée à voix haute : (20 minutes)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lecture silencieuse puis orale collective (10 minutes) • Lecture dramatisée par l'enseignante (10 minutes) <p>De la page 13 : « Maurice a du mal à trouver le sommeil » à la page 20 : « Ensemble, ils inventent des chansons, ils se lisent des histoires ».</p> <p>« Décrire, commenter une illustration » (C3)</p> <p>Prendre l'exemple de la double page 14 et 15 : (30 minutes) : mettre les élèves par groupe : leur demander de répondre aux questions ensemble à l'aide des illustrations :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quelles sont les expressions du visage de Maurice ? 2. Quelles sont les expressions du visage du loup ? 3. Que ressentent-ils d'après vous ? 4. Est-il heureux, triste, terrifié ? Et pourquoi ? 	<p><i>Le déjeuner du loup</i> p.13 à 20</p>	
--	---	---	---	--

		Un représentant de chaque groupe donne les arguments du groupe aux autres, ils confrontent leurs idées.		
<p>Séance 4 – 45 minutes</p> <p>La ruse de Maurice</p>	<p>Argumenter/Justifier ses réponses</p> <p>Réaliser le portrait sensible d'un personnage (l'implicite)</p> <p>Comprendre les émotions des personnages</p>	<p>« <i>Expliquer ou reformuler le sens</i> ». (C4)</p> <p><u>Le stratagème de Maurice : (15 minutes)</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quelles sont les actions réalisées par Maurice ? 2. Pourquoi d'après vous fait-t-il cela ? <p>« <i>Produire un rappel de récit (complet ou partiel)</i> » (C5)</p> <p><u>Réalisation d'une affiche par groupe (30 minutes) : chaque groupe un personnage : Lucas, Maurice, et Igor</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qu'est-ce que vous avez appris et compris sur le personnage de Maurice ? Celui de Lucas ? <p>Puis, l'enseignante peut distribuer à chaque groupe des images séquentielles (des différentes émotions ressenties par les personnages) et leur personnage pour chaque personnage. mais également tout ce qu'ils ont appris ou compris sur le personnage de Maurice à l'aide d'images séquentielles en rapport avec les différentes émotions de Maurice le cochon : peur, peine, attachement.</p>	Affiche collective	<ol style="list-style-type: none"> 1) Les actions réalisées par Maurice sont : faire le ménage, la cuisine, ou passer l'aspirateur, écrire des chansons et jouer du piano. 2) Maurice ne souhaite pas mourir, il décide de mettre en place une stratégie pour séduire son kidnappeur. Il cherche à lui montrer qu'il peut lui être serviable et indispensable dans sa vie.

		Mise en réseau sur le thème de la ruse : Mon jour de chance, Keiko Kasza		
<p>Séance 5 – 55 minutes</p> <p>La naissance d'une amitié sincère et insoupçonnée</p>	<p>Savoir décrire une illustration</p> <p>Comprendre ce qui n'est pas écrit dans le texte (franchir l'implicite)</p> <p>Lire pour valider des informations</p> <p>Comprendre un texte</p> <p>Compléter un tableau</p>	<p><u>Rappel de la séance précédente : résumé</u></p> <p>Rappel de la séance précédente : résumé par un élève d'où on s'est arrêté dans l'album.</p> <p><i>C3 : « Décrire, commenter une illustration »</i></p> <p><u>Compréhension du rapport texte-image : l'implicite de la première illustration (30 minutes)</u></p> <p>Nous allons essayer de comprendre à l'aide de deux extraits : ce que disent les phrases et ce qu'ajoutent les illustrations. Nous allons relever les sentiments et les attitudes des personnages.</p> <p>En collectif : (15 minutes)</p> <p>L'illustration de la page 18 : Le loup commence à s'attacher et regrette que son ami soit un cochon et non pas un loup. Cependant, ce n'est pas écrit dans le texte, il faut observer l'image et l'expression sur le visage : le regret et la tristesse de s'attacher à sa proie.</p>	<p>Tableau Etiquettes</p>	<p>Maurice se plie à ses règles pour sa survie ; Il s'attache lui aussi à Lucas ;</p> <p>Le cochon a totalement confiance en son ami, ou alors il ne veut pas le quitter, ou qu'il craint des conséquences s'il essaye de partir...</p> <p>Les deux personnages sont complices. Ils passent du temps et rient ensemble. Sur l'illustration, on peut les voir sourire.</p> <p>Le loup, quant à lui, commence à s'attacher à sa proie. Il regrette que ce soit un cochon.</p>

		<p>A l'aide d'un tableau à deux colonnes : L'enseignante distribue les phrases sous la forme d'étiquettes.</p> <table border="1" data-bbox="907 311 1467 869"> <thead> <tr> <th data-bbox="907 311 1193 422">Ce que dit la phrase</th> <th data-bbox="1193 311 1467 422">Les informations que donnent l'illustration</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="907 422 1193 571">« Finalement, il est plutôt sympathique, ce Lucas », pense Maurice.</td> <td data-bbox="1193 422 1467 571">Maurice aime passer du temps avec Lucas.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="907 571 1193 646">« Dommage qu'il soit un loup... »</td> <td data-bbox="1193 571 1467 646">Maurice commence à se lier d'amitié.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="907 646 1193 758">« Il sait vraiment vivre, ce Maurice »</td> <td data-bbox="1193 646 1467 758">Lucas aime la façon dont Maurice s'occupe de lui.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="907 758 1193 869">« Dommage qu'il soit un cochon ».</td> <td data-bbox="1193 758 1467 869">Lucas regrette que son « nouvel ami » soit un cochon.</td> </tr> </tbody> </table> <p><u>Compréhension du rapport texte-image : l'implicite de la première illustration (20 minutes)</u></p> <p>En binôme : (10 minutes)</p> <p>Illustration de la page 20 : « Ils se lisent des histoires ». Sur l'illustration les personnages rient ensemble et sont complices cependant cela n'est pas écrit, c'est à l'enseignante d'amener ses élèves à remarquer ces</p>	Ce que dit la phrase	Les informations que donnent l'illustration	« Finalement, il est plutôt sympathique, ce Lucas », pense Maurice.	Maurice aime passer du temps avec Lucas.	« Dommage qu'il soit un loup... »	Maurice commence à se lier d'amitié.	« Il sait vraiment vivre, ce Maurice »	Lucas aime la façon dont Maurice s'occupe de lui.	« Dommage qu'il soit un cochon ».	Lucas regrette que son « nouvel ami » soit un cochon.		
Ce que dit la phrase	Les informations que donnent l'illustration													
« Finalement, il est plutôt sympathique, ce Lucas », pense Maurice.	Maurice aime passer du temps avec Lucas.													
« Dommage qu'il soit un loup... »	Maurice commence à se lier d'amitié.													
« Il sait vraiment vivre, ce Maurice »	Lucas aime la façon dont Maurice s'occupe de lui.													
« Dommage qu'il soit un cochon ».	Lucas regrette que son « nouvel ami » soit un cochon.													

		<p>implicites. Ainsi, les sentiments qu'ils ressentent sont donc non-dits.</p> <p>A l'aide d'un tableau à deux colonnes : L'enseignante distribue les phrases sous la forme d'étiquette.</p> <table border="1"> <tr> <td>Ce que dit la phrase</td> <td>Les informations que donnent l'illustration</td> </tr> <tr> <td>« Ensemble, ils inventent des chansons... » ; « ils se lisent des histoires »</td> <td>Ils passent du temps ensemble, s'apprécient, ils deviennent des véritables amis.</td> </tr> </table> <p>Correction collective (10 minutes)</p>	Ce que dit la phrase	Les informations que donnent l'illustration	« Ensemble, ils inventent des chansons... » ; « ils se lisent des histoires »	Ils passent du temps ensemble, s'apprécient, ils deviennent des véritables amis.		
Ce que dit la phrase	Les informations que donnent l'illustration							
« Ensemble, ils inventent des chansons... » ; « ils se lisent des histoires »	Ils passent du temps ensemble, s'apprécient, ils deviennent des véritables amis.							
<p>Séance 6 – 55 minutes</p> <p>Lucas renonce à manger Maurice</p>	<p>Identifier et partager des émotions, des sentiments dans des situations et à propos d'objets diversifiés.</p> <p>Respecter les règles de communication</p> <p>Proposer des arguments pour défendre son point de vue.</p>	<p><u>En collectif à l'oral</u></p> <p><u>Lecture fractionnée à voix haute : (20 minutes)</u></p> <p>Lecture dramatisée de la page 21 : « Après une franche partie de la rigolade, Lucas regarde Maurice, ému » à la page 37 : « Et ce fut une fête formidable ».</p> <p>« Proposer, débattre ou négocier une interprétation/ des interprétations » (C7)</p> <p><u>Répondre aux questions : (15 minutes)</u></p>	<p><i>Le déjeuner du loup</i> p.13 à 20</p>	<p>1) Plusieurs idées d'interprétation ; Pour partager Maurice avec ses parents Lucas. Il ressent de la pitié ou de la compassion c'est pour cela qu'il ne le mange pas ; Lucas cherche de la compagnie ou un ami.</p>				

	<p>Participer aux échanges de manière constructive</p>	<p>1) Pourquoi d'après vous Lucas ne mange-t-il pas Maurice ? 2) Pourquoi Maurice ne cherche pas à s'échapper ?</p> <p><u>Activité d'échange et de débat : (20 minutes)</u></p> <p>Pour valider ou invalider les interprétations des élèves : L'enseignante demande aux élèves de jouer leurs hypothèses devant les autres élèves de la classe pour valider ou invalider celles qui sont impossibles.</p>		
<p>Séance 7 – 1 heure et 5 minutes</p> <p>Le personnage d'Igor : le rejet de la différence</p>	<p>Lire pour valider des informations</p> <p>Respecter les règles de communication</p> <p>Proposer des arguments pour défendre son point de vue.</p> <p>Participer aux échanges de manière constructive.</p>	<p><u>En collectif à l'oral</u></p> <p>« <i>Expliquer ou reformuler le sens</i> » (C4)</p> <p><u>Rappel de récit par les élèves : (5 minutes)</u></p> <p>1) Qu'est-ce que nous avons fait lors de la séance précédente ? 2) Aujourd'hui nous allons nous intéresser au personnage d'Igor, le papa de Lucas.</p> <p>« <i>Décrire, commenter une illustration</i> » (C3)</p> <p><u>Compréhension du rapport texte-image : l'implicite (40 minutes)</u></p>		

		<p>1) Lecture de la page 27 par un élève. 2) Que nous dit cette illustration ? Que nous dit l'image ? Que nous dit le texte ? 3) Lecture de la page 36 par un élève 4) Que nous dit cette illustration ? Que nous dit l'image ? Que nous dit le texte ?</p> <p>« Proposer, débattre ou négocier une interprétation ». (C7)</p> <p><u>Débat interprétatif : (20 minutes)</u></p> <p>Pourquoi le père de Lucas n'accepte pas Maurice ? Maurice est-il vraiment obligé de faire toutes ses actions pour être apprécié et finalement accepté ? Est-ce vraiment cela à quoi se résume l'amitié ?</p>		
<p>Séance 8 – 50 minutes</p> <p>Identification des personnages</p>	<p>Connaître les personnages de l'album pour réaliser un portrait</p> <p>Chercher des adjectifs qualificatifs dans un dictionnaire</p>	<p>« Expliquer ou reformuler le sens » (C4)</p> <p><u>Rappel de récit par les élèves : (10 minutes)</u></p> <p>1) Qui sont les personnages de l'album ? 2) Quels sont les liens qui les unissent ?</p> <p><u>Phase de groupe de quatre élèves (15 minutes) : recherche d'adjectifs qualificatifs :</u></p>	<p>Flashcards des personnages</p> <p>Fiche portrait</p>	<p>1) Les personnages de l'album sont 2) Les liens qui les unies sont</p>

	Dessiner un portrait plastique d'un personnage	<p>Top chrono : collecte de mots : chaque groupe cherche 4 adjectifs qualificatifs chacun : pour réaliser le portrait physique et moral des personnages de l'histoire</p> <p><i>Réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension explicite et/ou implicite à propos d'un texte et d'un personnage (C8)</i></p> <p><u>En groupe :</u></p> <p><u>Réalisation d'un portrait de l'un des personnages (25 minutes)</u></p> <p>L'enseignante propose aux élèves de réaliser le portrait de l'un des personnages au choix en tenant compte des adjectifs qualificatifs rencontrés. Il s'agit de le décrire moralement et physiquement, les élèves peuvent également dessiner une représentation de ces personnages. Les élèves présentent leurs portraits.</p> <p>Bilan : Quels adjectifs qualificatifs avez-vous appris aujourd'hui ?</p>		
<p>Séance 9 – 50 minutes</p> <p>Emotions des personnages</p>	<p>Savoir lire des illustrations</p> <p>Ranger des illustrations par ordre chronologique</p>	<p><u>Enrôlement :</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Rappel du travail fait sur les portraits 2. Travail sur les émotions -> Qu'est-ce qu'une émotion ? <p>Def Vikidia : <i>Une émotion est une réaction naturelle du corps à ce qu'on est en train de</i></p>		

	<p>Comprendre les émotions des personnages</p>	<p><i>vivre</i>. Émotions principales : la joie, la tristesse, la peur, la colère, le dégoût, la surprise.</p> <p><u>Déroulement :</u></p> <p><u>Travail de groupe : chronologie des émotions des personnages (45minutes)</u></p> <p>Les élèves doivent remettre dans l'ordre les différentes illustrations sélectionnées par l'enseignante.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Ranger par ordre chronologique ces images en fonction des émotions ressenties sur les illustrations concernant les émotions de Maurice : soumission, résilience, amitié. 2) Ranger par ordre chronologique des images séquentielles concernant les émotions du loup qui évoluent tout au long de l'album : prédateur, hôte, ami 3) Ranger par ordre chronologique des images séquentielles concernant les émotions du père de Lucas, Igor : inconvenance, refus, acceptation <p><u>Bilan :</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Présentation du travail des groupes, quel nouveau vocabulaire des émotions avez-vous appris ? 		
--	--	---	--	--

<p>Séance 10 – 1 heure</p> <p>Ecriture</p>	<p>Trouver et organiser des idées</p> <p>Élaborer des phrases qui s'enchaînent avec cohérence</p> <p>Maîtriser des gestes de l'écriture cursive exécutés avec une vitesse et une sûreté croissantes</p> <p>Remobiliser des éléments du texte</p>	<p>EL1 : lexique « sens et construction des mots. »</p> <p><u>Ecriture de la consigne au tableau par l'enseignante et lecture de la consigne en collectif (5 minutes)</u></p> <p>1) L'enseignante propose une écriture à ses élèves.</p> <p>Consigne : Propose un autre type d'activité ou d'action que Maurice peut réaliser pour se faire accepter par la famille de Lucas sous la forme d'un récit.</p> <p><u>Déroulement :</u></p> <p><u>Phase d'écriture en collectif : (25 minutes)</u></p> <p>2) Demander aux élèves de trouver des exemples de tâches : Maurice jardine pour Lucas ; Maurice et Lucas jouent à un jeu de société ensemble...</p> <p>3) Sous la forme de dictée à l'adulte, les élèves et l'enseignante vont créer un exemple. Par exemple s'ils choisissent la tâche du jardinage. L'enseignante peut appréhender le lexique avec eux : couper, cisailer, tailler, planter. Il est même possible de lire un documentaire sur le jardinage.</p>	<p>Lexique banque de données</p>	
--	--	--	----------------------------------	--

		<p><u>Phase d'écriture en individuelle : (30 minutes)</u></p> <p>4) Proposer aux élèves en difficulté de s'inspirer de cette écriture en changeant la tâche ou en changeant certains détails. L'enseignante peut souligner les passages qu'ils doivent impérativement changer.</p>		
<p>Séance 11 – 40 minutes</p> <p>Ecriture</p>	<p>Améliorer une production, notamment l'orthographe, en tenant compte d'indications.</p> <p>Modifier des dysfonctionnements dans les textes produits (omissions, incohérences, redites...)</p>	<p><u>Enrôlement :</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Rappeler le travail qui a été commencé le mardi. 2. Donner les attendus pour aujourd'hui : revoir sa production, la copier au propre, etc. <p><u>Déroulement : Phase de réécriture par les élèves :</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Instructions tableau : <ol style="list-style-type: none"> 1. Revoir son écrit + faire vérifier par maîtresse 2. Cahier du jour : copier proprement, sauter des lignes, point + majuscule. 3. Contrat <p><u>Phase de réécriture par les élèves :</u></p> <p><u>En individuel : (40 minutes)</u></p>		

		<p>1) L'enseignante à effectuer un toilettage orthographique des erreurs des élèves car ce n'est pas son objectif lors de cette écriture. Certaines erreurs peuvent être corrigées par les élèves : majuscule et point ; le temps du présent des verbe en -er ; l'accord du groupe nominal</p> <p>2) L'enseignante a également posé des questions individuelles sur chacune des copies pour que les élèves puissent améliorer leurs écrits.</p> <p><u>Bilan :</u> 4. Lire certaines productions d'élèves, féliciter le travail de révision fait, demander ce qui a été difficile...</p>		
--	--	---	--	--

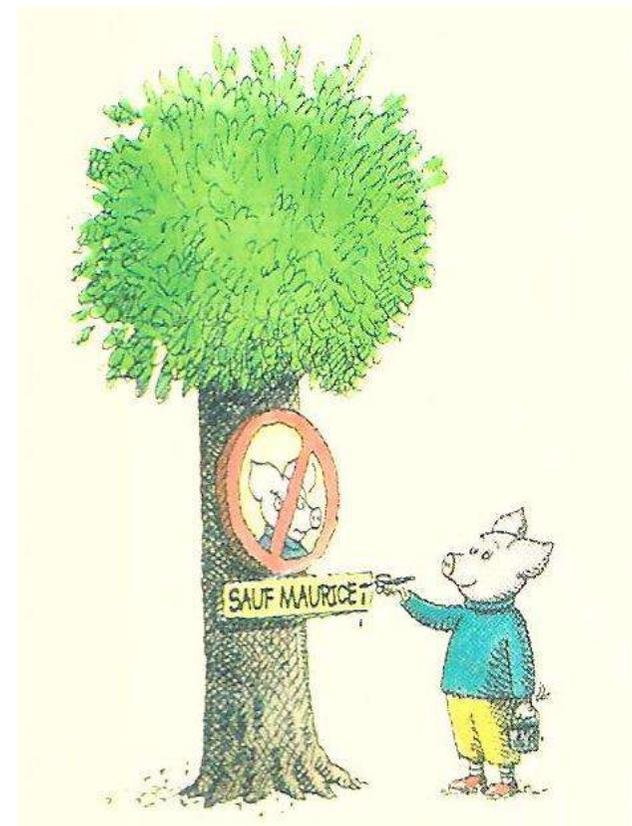
ANNEXE 2

2.a Première de couverture

Geoffroy de Pennart 18 NOV. 2010
Le déjeuner des loups

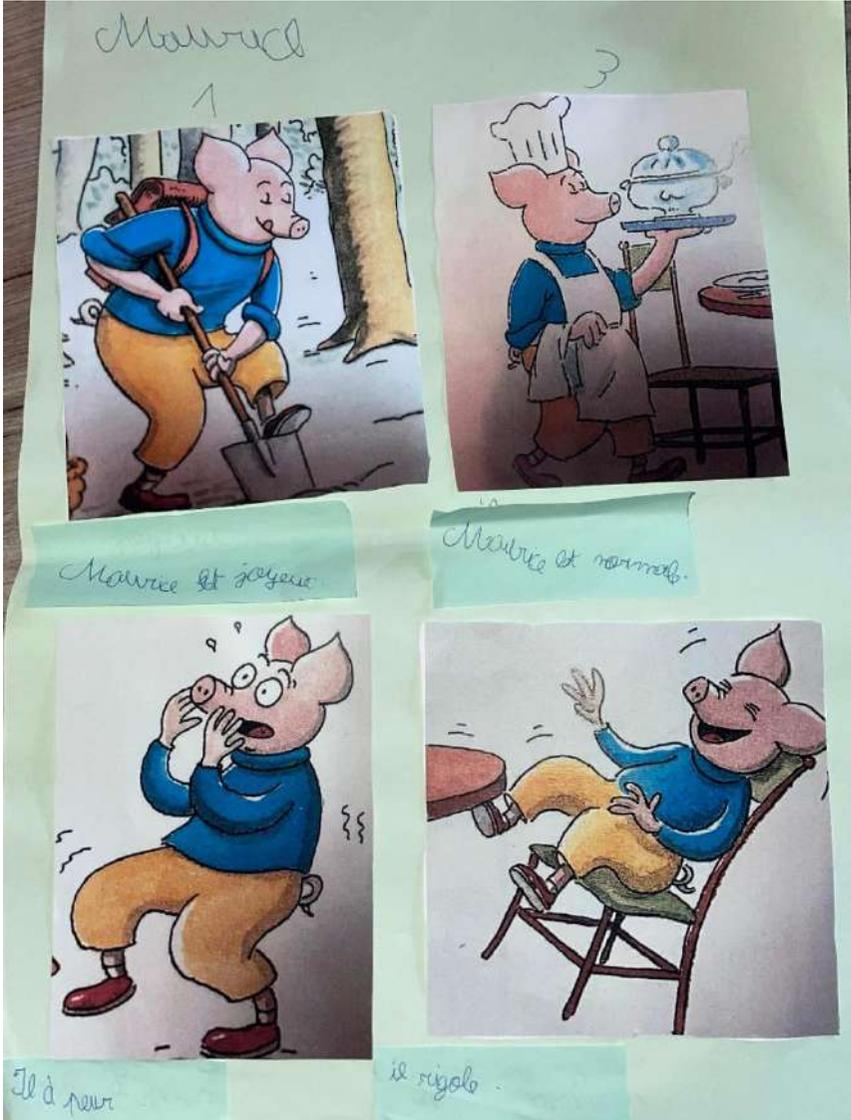


2.b Quatrième de couverture



ANNEXE 3 : Ranger par ordre chronologique des images séquentielles représentant Maurice et Lucas

a) Production des élèves pour le personnage de Maurice



b) Production des élèves pour le personnage de Lucas



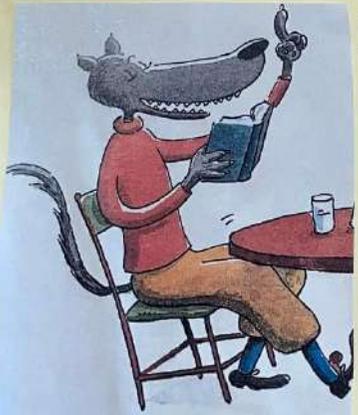
Lucas a trouvé le cochon pour le manger avec sa famille.

Lucas a trouvé le cochon pour le manger avec sa famille.



Lucas appelle sa famille pour manger le cochon.

Lucas appelle sa famille pour manger le cochon.



Lucas raconte une histoire au cochon.

Lucas raconte une histoire au cochon.

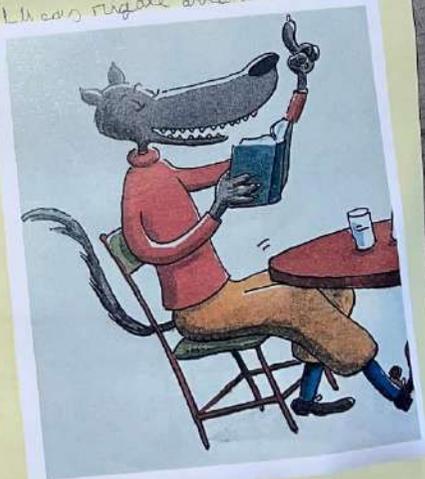
Le déjeuner de Lucas

je va attraper le cochon rapide

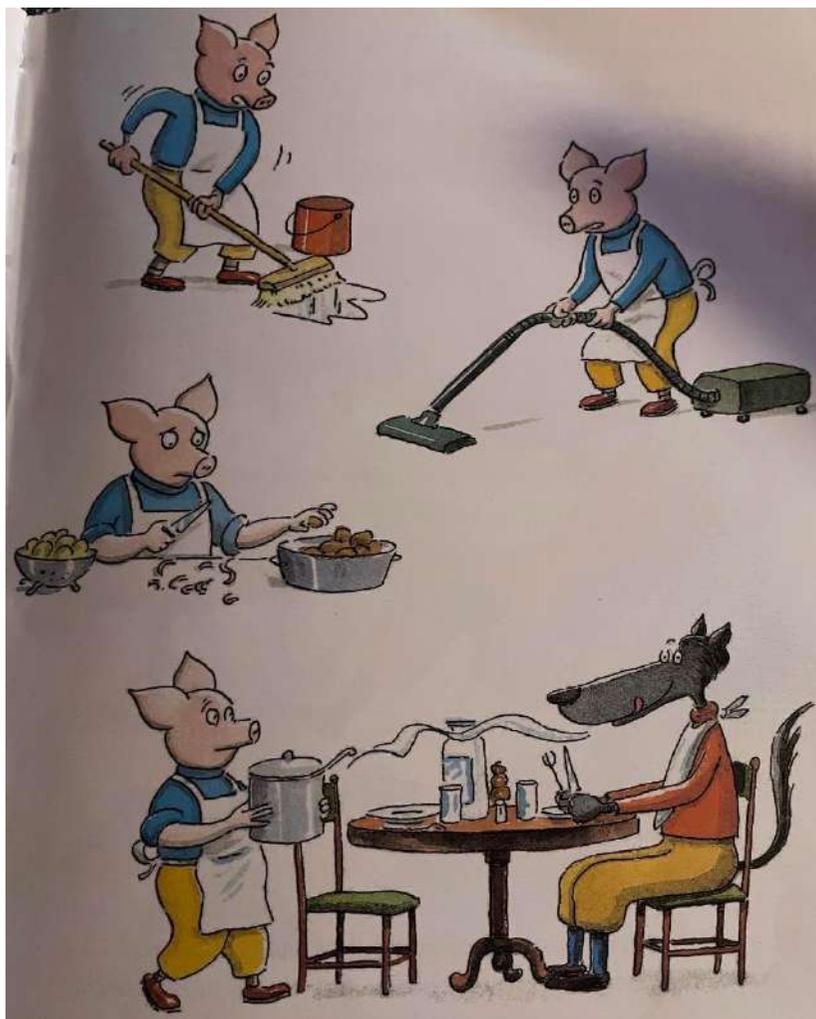
(famille) famille
Lucas appelle appelle resto




Lucas rigole avec le cochon



ANNEXE 4 : Les illustrations qui mettent en évidence les tâches réalisées par Maurice pour plaire à Lucas.



ANNEXE 5 : Débat oral document élève vierge

1) Pourquoi d'après vous, Lucas ne mange-t-il pas Maurice ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2) Pourquoi, d'après vous, Maurice ne cherche pas à s'échapper ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ANNEXE 6 : Décrire et commenter une illustration

Maurice commence à se lier d'amitié.	« Dommage qu'il soit un cochon ».
« Il sait vraiment vivre, ce Maurice »	Lucas regrette que son « nouvel ami » soit un cochon.
« Dommage qu'il soit un loup... ».	« Finalement, il est plutôt sympathique, ce Lucas », pense Maurice.
Lucas aime la façon dont Maurice s'occupe de lui.	Maurice aime passer du temps avec Lucas.

Ce que dit la phrase	Les informations que donnent l'illustration

Ce que dit la phrase	Les informations que donnent l'illustration
<p>« Ensemble, ils inventent des chansons... » ; « ils se lisent des histoires »</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

ANNEXE 7 : Débat oral sur l'album « Le déjeuner des loups »

1) Pourquoi le père de Lucas n'accepte pas Maurice ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2) Maurice est-il vraiment obligé de faire toutes ses actions pour être apprécié et finalement accepté ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

3) Est-ce vraiment cela à quoi se résume l'amitié ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ANNEXE 8 : Tâche de compréhension

1) Le père de Lucas est furieux en apprenant qu'ils ne mangeront pas le cochon ?

Vrai

Faux

2) Igor accepte l'amitié entre Lucas et Maurice au début de l'histoire ?

Vrai

Faux

3) A la fin de l'histoire, la famille des loups mange Maurice le cochon

Vrai

Faux

ANNEXE 9 : Banque de mots

Faire le ménage, cuisiner, préparer un repas, faire la vaisselle, nettoyer, balayer, épousseter, passer l'aspirateur, laver, rincer, sécher / essuyer, jeter les poubelles, ranger sa chambre, ranger ses affaires, faire son lit, repasser, coudre, raccommoder, mettre le couvert, débarrasser la table, préparer, râper, éplucher, faire bouillir, faire frire, faire rôtir, s'occuper de, passer la tondeuse, couper des arbres, jardiner, planter, réparer un objet, faire du bricolage.

ANNEXE 10 : Fiche de préparation n°1

Français		
Date : 03.01.2021 Période : 3	Niveau : Cycle 2 – CE2 Effectif : 24 élèves	Séance N° : 1 Durée : 50 min.
Discipline : Français		Domaine : Lecture-compréhension, écriture, lecture littéraire
Objectifs de la séance :		
Lire des illustrations		
Savoir formuler des hypothèses		
Compétence(s) du socle commun de connaissances, de compétences et de culture :		Compétence(s) spécifique(s) :
<p>Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer : Comprendre et s’exprimer en utilisant quatre langages : Langue française orale et écrite</p> <p>Domaine 2 : Les méthodes et outils pour apprendre : Apprendre pour apprendre, seuls ou collectivement en classe ou en dehors : Organisation du travail personnel</p> <p>Domaine 3 : La formation de la personne et du citoyen : Transmettre les valeurs fondamentales et les principes inscrits dans la constitution : Expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres</p>		Etre capable de décrire des illustrations
Organisation matérielle :	Organisation sociale :	Consigne(s) :
Diaporama de la première de couverture, quatrième de couverture et deuxième de couverture	En collectif à l’oral	<ol style="list-style-type: none"> 1. L’objectif est de déconstruire le stéréotype qui entoure le personnage du méchant loup dans la littérature de jeunesse et le thème de la différence. 2. Voir dans le déroulement les consignes.
DÉROULEMENT DE LA SÉANCE :		
Déroulement par étapes :		Différenciation :

Collectif à l'oral

« *Définir ou expliciter une intention de lecture* ». (C1)

Avant la lecture de l'album : (5 minutes)

« Aujourd'hui nous allons découvrir un album qui s'intitule : *Le déjeuner des loups* de Geoffroy de Pennart. L'objectif est de déconstruire le stéréotype qui entoure le personnage du méchant loup dans la littérature de jeunesse et le thème de la différence. »

« *Anticiper des hypothèses* » (C2)

« *Décrire, commenter une illustration* » (C3)

Analyse des couvertures de l'album

Pour la première de couverture : (15 minutes)

1. Connaissez-vous cet album ? L'avez-vous déjà vu ou lu ? (Regarder combien d'élèves lèvent le doigt)
2. Que voit-on sur cette première de couverture ?
3. A qui le cochon tient-t-il la porte ? Pourquoi un cochon accueille-t-il des loups ?
4. Comment le cochon est-il habillé ? Comment les loups sont habillés ?
5. Quel est le titre de cet album ? Quel est l'auteur ?
6. Quel est l'expression du visage des enfants loups ?
7. Quelle est l'expression du visage du cochon ?

Pour la quatrième de couverture : (5 minutes)

8. Que voyez-vous ?
9. Que fait le cochon ?

Pour l'autre couverture : (5 minutes)

10. Que fait le cochon ?
11. Qu'il y a-t-il sur les arbres ?

Les élèves vont remarquer qu'un cochon a un panier à la main, il est à l'entrée d'une forêt où il y a un panneau danger et un panneau interdiction aux cochons. Alors que sur la quatrième de couverture, les élèves observent que ce cochon écrit en dessous d'un de ces panneaux interdit aux cochons : « Sauf Maurice ».

12) Si temps : sur le cahier du jour noter une hypothèse par élève (différentes hypothèses préalablement écrite par l'adulte sous la dictée des enfants).

Remarques(s) :

REMÉDIATION(S) A FAIRE :

ANNEXE 11 : Trois hypothèses des élèves sur l'album

Français: lecture - compréhension
le déjeuner des loups?

D'après toi, de quoi parle cette histoire?

Il y a un cochon qui ouvre la porte
aux loups car les loups ~~sont~~ l'ont peut être
menacé. ✓

Français: lecture - compréhension
le déjeuner des loups.

D'après toi, de quoi parle cette histoire?

Il y a un cochon qui ouvre la porte aux
loups car les loups l'ont peut être menacé. ✓

Français: lecture - compréhension
le déjeuner des loups.

D'après toi, de quoi parle ~~elle~~ cette histoire?

D'après toi,

Les loups sont peut-être gentils.

ANNEXE 12 : Réalisation d'un résumé sur cahier de brouillon

1) Ecrire le résumé de la page 1 à 2 :

Qui ? Où ? Quand ? , De quoi ça parle ?

les personnages le lieu / l'endroit Quel jour ?

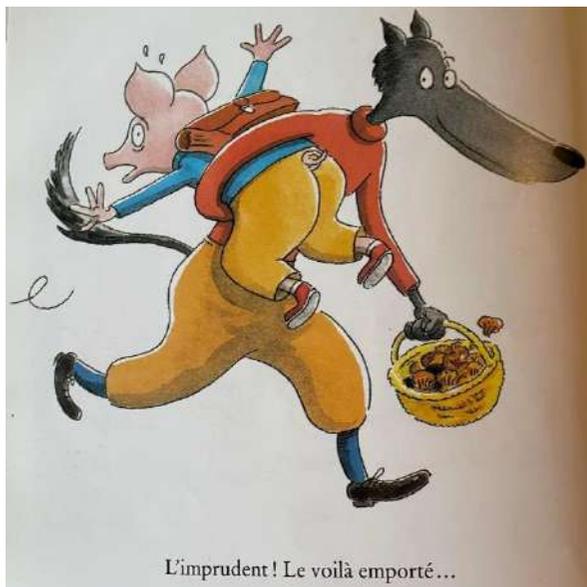
Maurice
Lucas

Exemple : Les personnages sont Maurice et Lucas.

MATHÉMATIQUES
ANGLAIS
E.M.C.

Annexe 13 : Illustrations de la page 8 à 10

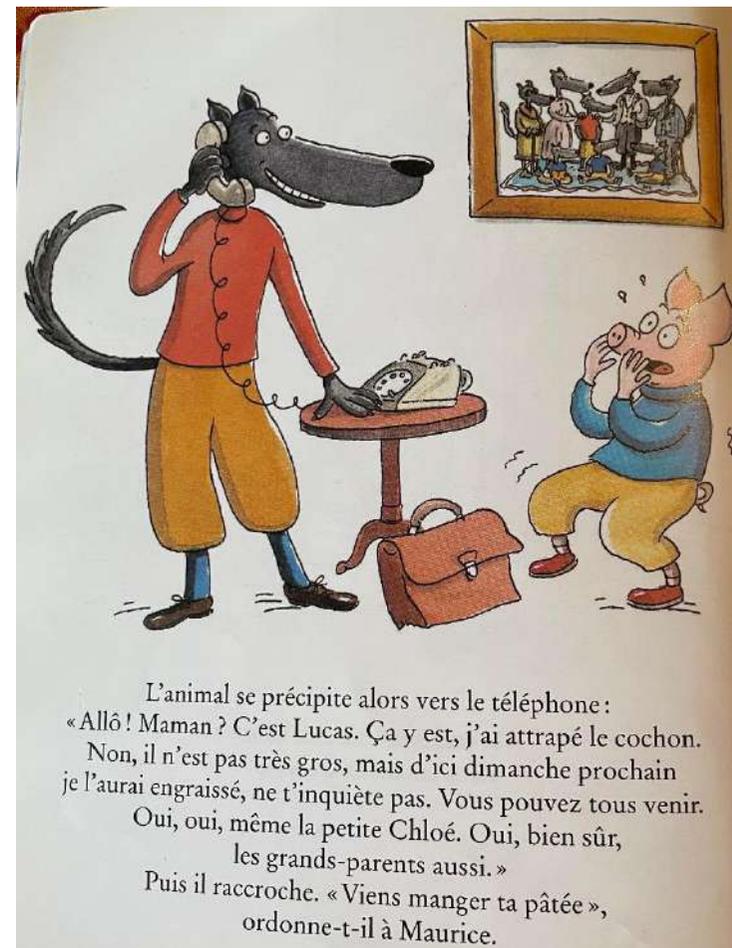
a. Illustration de la page 8



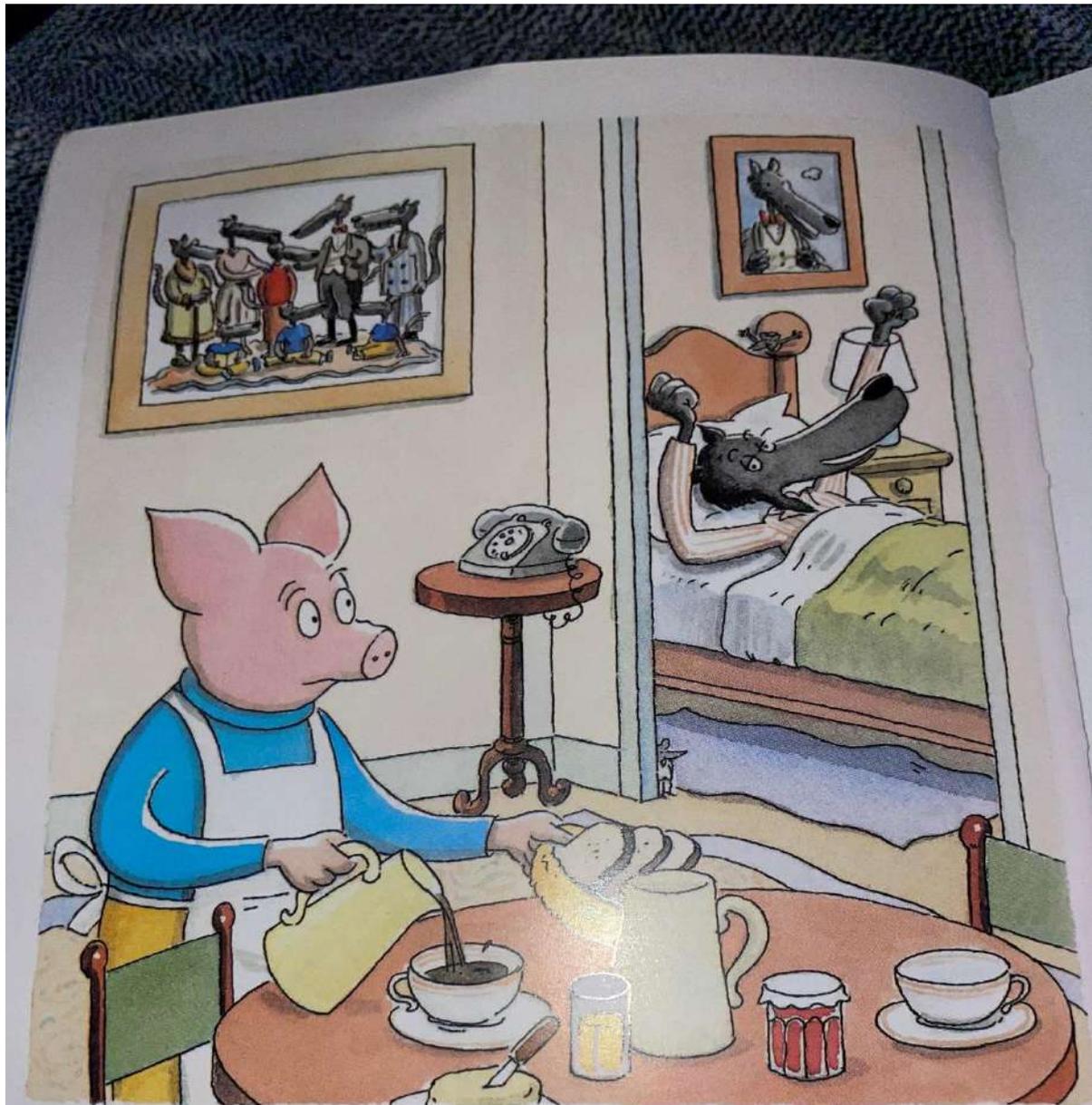
b. Illustration de la page 9



c. Illustration de la page 10



ANNEXE 14 : Illustration de la page 14



Le lendemain matin, un copieux petit déjeuner attend Lucas.
« Ah ! quel plaisir d'être réveillé par de telles odeurs ! »
fait-il en s'étirant.

ANNEXE 15 : Idées des élèves sur les sentiments que ressentent les personnages sur les illustrations de la page 14 et 15

Vendredi 7 janvier 2022

Maurice	Lucas
peur / effrayé / inquiet	content / excité / impatient serieux
épuisé	lèche-babine
étonné / surpris	fact semblant
triste	s'écroie

Annexe 16 : Tableau de la séance 5 : La naissance d'une amitié sincère et insoupçonné

Maurice commence à se lier d'amitié.	« Dommage qu'il soit un cochon ».
« Il sait vraiment vivre, ce Maurice »	Lucas regrette que son « nouvel ami » soit un cochon.
« Dommage qu'il soit un loup... »	« Finalement, il est plutôt sympathique, ce Lucas », pense Maurice.
Lucas commence à se lier d'amitié.	Maurice aime passer du temps avec Lucas

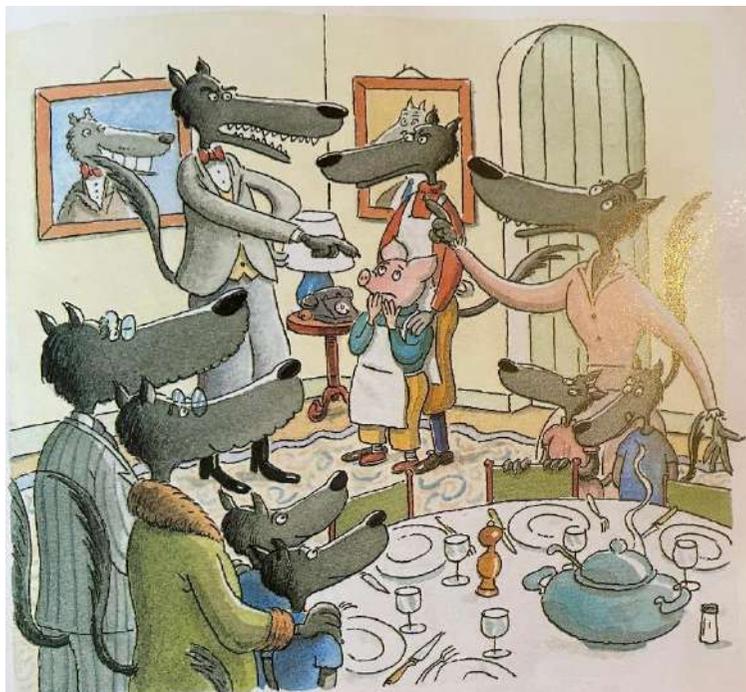
Ce que dit la phrase	Les informations que donnent l'illustration

Ce que dit la phrase	Les informations que donnent l'illustration
----------------------	---

<p>« Ensemble, ils inventent des chansons... » ; « ils se lisent des histoires »</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

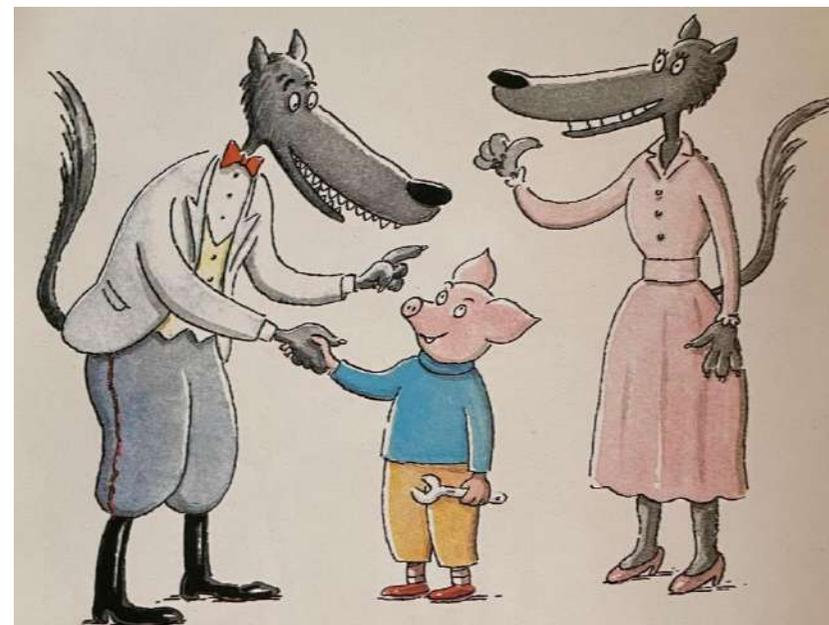
ANNEXE 17 : Les illustrations de la page 27 et 36

a. Illustration de la page 27



« Ton ami Maurice ? Ai-je bien entendu ?
Mais il n'en est pas question !
Les loups et les cochons ne peuvent pas être amis !
Nous allons cuire ce cochon immédiatement et... »
« Igor ! » s'exclame Valentine. « Calme-toi. Je suis sûre
que tu sauras expliquer à Lucas l'inconvenance de cette amitié
pendant le déjeuner. Nous mangerons le cochon plus tard,
passons à table, j'ai trop faim, moi ».

b. Illustration de la page 36



« De plus, tu as un sacré toupet – à ta place,
je crois que je me serais enfui. »
« Mais Monsieur Igor, Lucas est mon ami.
Je ne voulais pas lui créer des ennuis avec sa famille ! »
« Eh bien », répond Igor, « sache que tu seras toujours
le bienvenu parmi nous ! »
« Si nous retournions fêter ça ? » propose Valentine.

ANNEXE 18 : Travaux des élèves pour l'illustration p.27

L'illustration de la page 27 :

1) Que nous dit le texte ?

ça ser ton nami

2) Que nous dit cette illustration ?

Le papa de Lucas est fâché contre
fâché contre le cochon ?

Le papa est fâché contre Lucas il ne peut pas
qu'il le châtie ?

L'illustration de la page 27 :

1) Que nous dit le texte ?

Igor veut manger Maurice et Lucas le protège.
Igor dit à Lucas on qu'on ne peut pas
être ami avec les cochon.

2) Que nous dit cette illustration ?

Igor veut manger le cochon
de Maurice. / fâché

ANNEXE 19 : Correction collective des illustrations page 27 et 36

	p. 27	p. 36
<p>Le que dit le texte</p>	<p>Valentine elle détourne l'attention de Lucas. Maurice est l'ami d'Igor. Igor veut manger Maurice et Lucas le protège. Igor dit à Lucas qu'on ne peut pas être ami avec un cochon. Igor est fâché, furieux et énervé.</p>	<p>Igor n'était pas ami avec Maurice, puis ils deviennent amis. Igor n'aime pas Maurice, après il l'aime bien. Maurice a réparé la voiture d'Igor.</p>
<p>Le que dit l'image</p>	<p>Le papa de Lucas est fâché contre Maurice et contre Lucas car il n'a pas fait cuire le cochon. Igor veut manger le cochon de force. Lucas fait les yeux bleus.</p>	<p>Ils se serrent la main et ils deviennent amis. Igor et Valentine parle avec Maurice. Ils sont tous contents.</p>

SCIENCES
ARTS PLASTIQUES
E.P.S.

ANNEXE 20 : Travaux des élèves pour l'illustration page 36

1) Que nous dit le texte ?

Igor n'aime pas Maurice est apte. Il aime bien Maurice.

2) Que nous dit cette illustration ?

Il y a Igor et sa valentine parle avec Maurice.

1) Que nous dit le texte ?

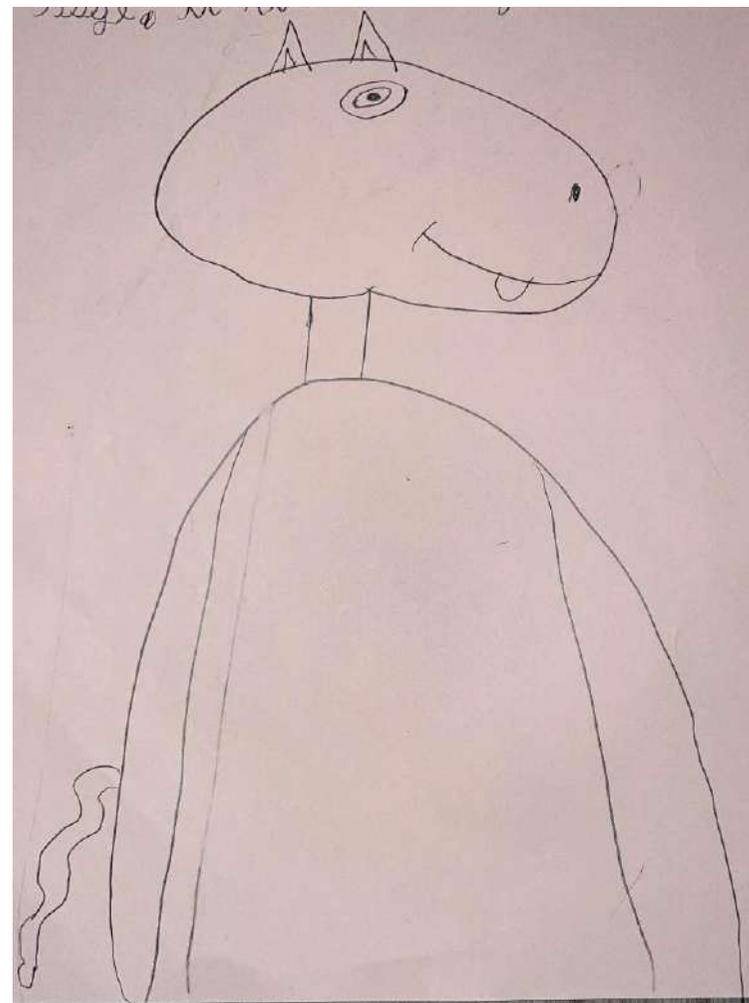
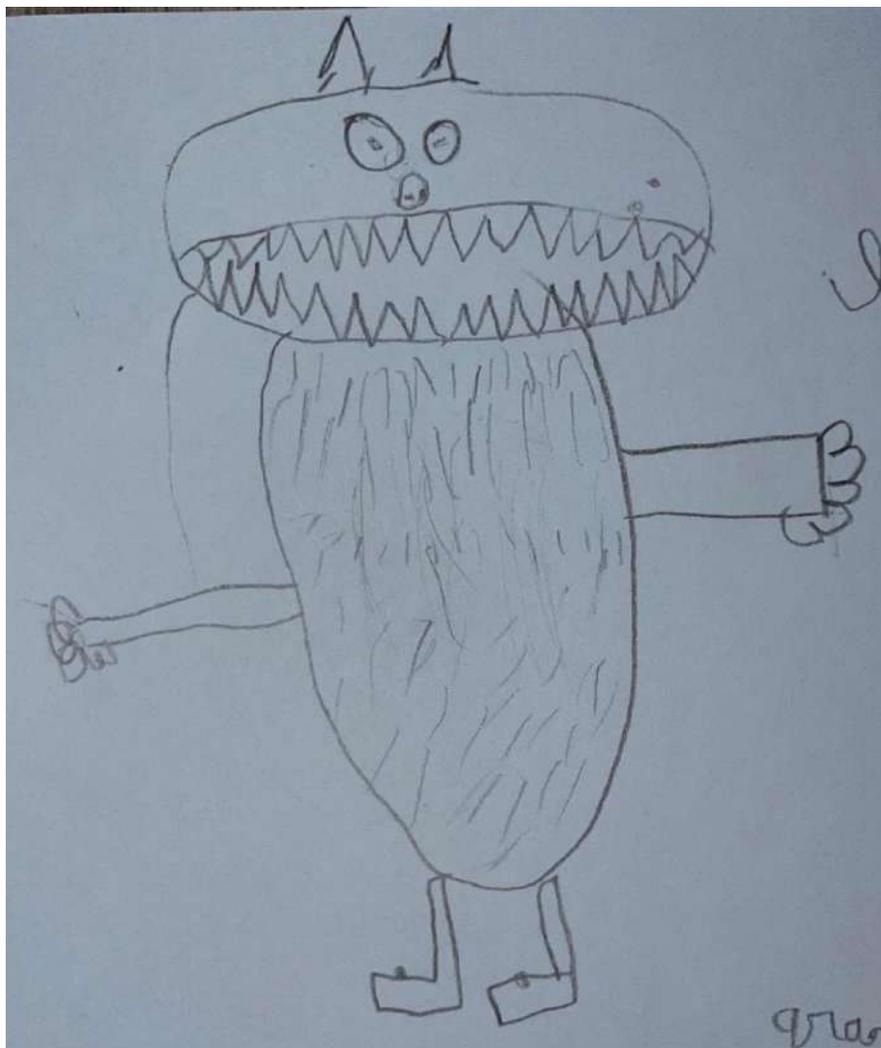
Igor n'était pas ami avec Maurice mais il devient ami Igor et Maurice.

2) Que nous dit cette illustration ?

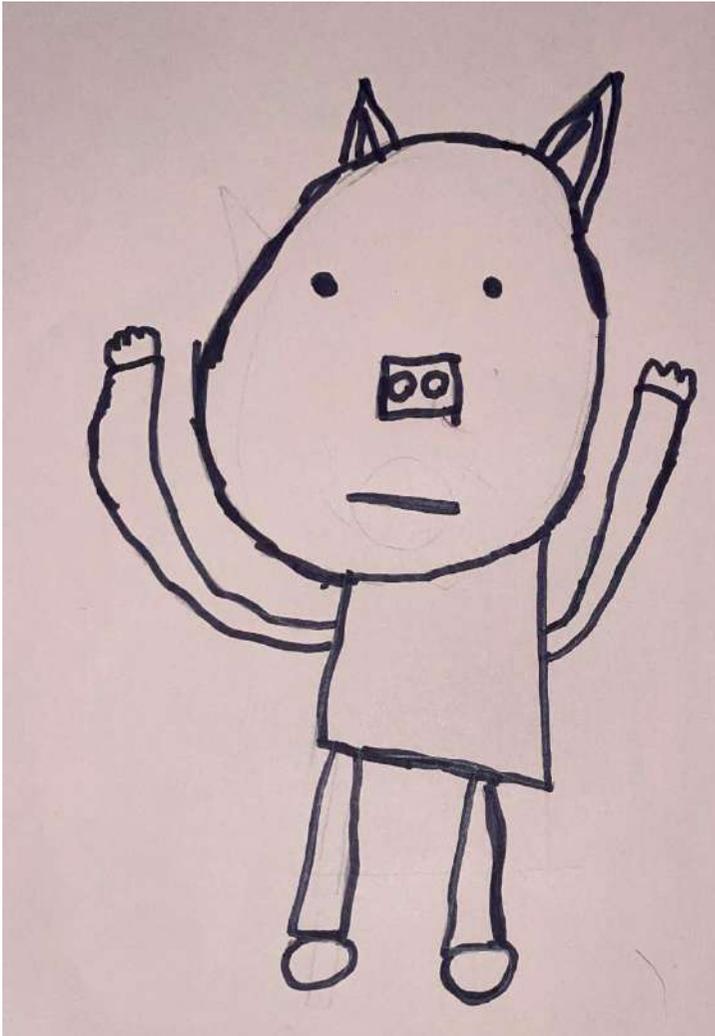
Il se ser la main et il devient ne ami et sa femme di de retourner.

ANNEXE 21 : Les dessins faits par les élèves

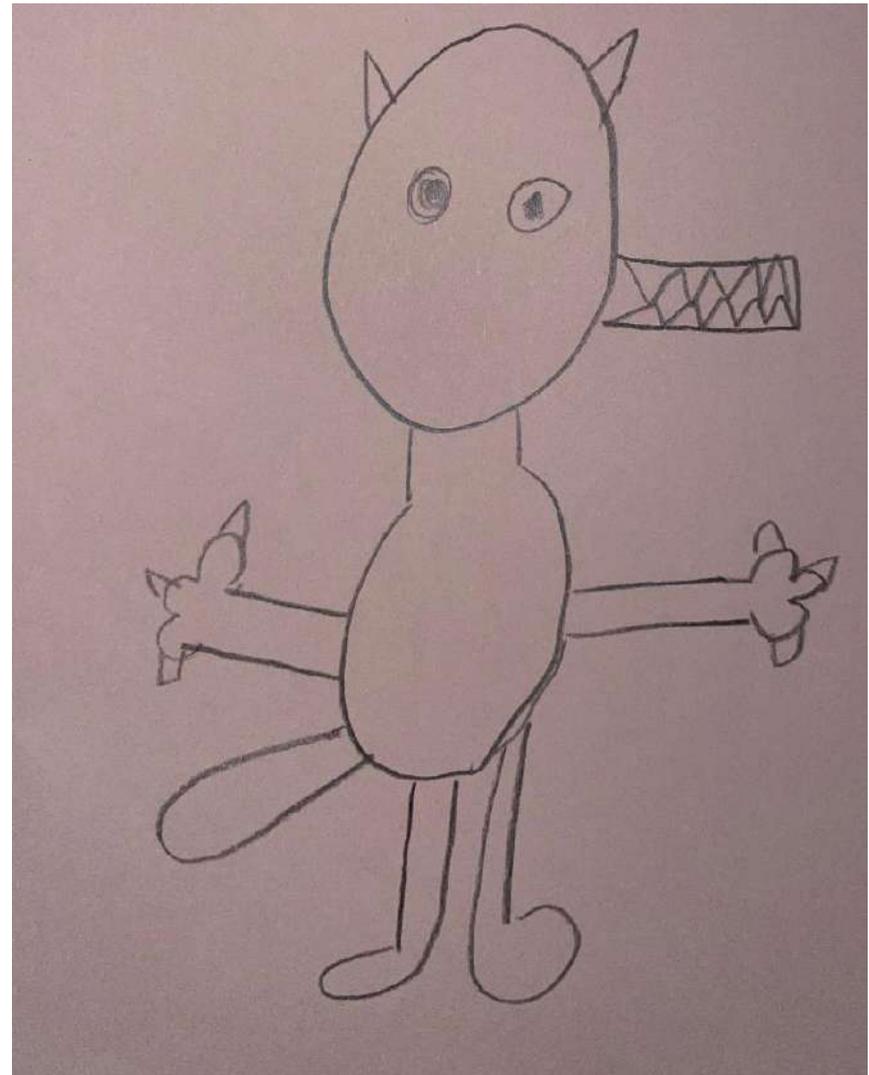
a) Dessin sur le personnage de Lucas



b) Dessin pour le personnage de Maurice



c) Dessin pour le personnage d'Igor



ANNEXE 22 : Comment améliorer ma production écrite ?

Je vérifie que j'ai utilisé :

Personnages	Lucas, Maurice
Actions	Planter, semer, couper, cisailer, broyer, tondre, tailler, bêcher, ramasser
Lieux	Chez Lucas, dans le jardin,
Connecteurs logiques	Tout d'abord, pour commencer, premièrement, d'une part
Pour commencer une idée :	Ensuite, et, puis, après, plus tard, de plus, d'autre part,
Pour continuer une idée	P
Pour finir une idée :	our finir, pour terminer, à la fin, enfin, finalement, en dernier, ainsi
Noms	Plante, fleur, arbuste, terre, eau, jardin, brouette, épouvantail, pot, graine, gant, botte, potager, arrosoir, arroser, râteau, tuyau d'arrosage, tondeuse, racine, feuille, sabot, panier, tablier
Adverbes	Gentiment, méchamment, rapidement, sérieusement, facilement, souvent, soigneusement,

Annexe 23 : Texte court sous la forme de dictée à l'adulte

« Tout d'abord, Maurice demande à Lucas s'il peut faire du jardinage. Puis, son ravisseur lui donne son accord, alors le cochon déracine les fleurs parce qu'elles sont fanées, il en plante des nouvelles. Pour terminer, le cochon ramasse des fleurs pour les donner à la maman du loup ».

Annexe 24 : Production d'écrit d'une élève de CE2

« Tout d'abord, Maurice demande à Lucas s'il peut faire du jardinage. Il déracine des fleurs parce qu'elles sont fanées, il en plante des nouvelles. Pour terminer, le cochon ramasse des fleurs pour les donner à la maman du Lucas ».

Annexe 25 : Production d'écrit d'un élève de CE2

« Tout d'abord, Maurice demande à Lucas s'il peut faire du jardinage. Il déracine des fleurs parce qu'elles sont fanées, il en plante des nouvelles. Le cochon ramasse des fleurs pour la maman du Lucas. Pour finir, Lucas est joyeux car Maurice a fait son jardin. »

Annexe 26 : Production d'écrit d'un élève de CE2 : « Le jeu de société de Lucas »

« Lucas a un jeu d'échecs et il veut y jouer avec Maurice. Puis, le loup commence à s'énerver parce qu'il a perdu au jeu. Lucas ne comprend pas car il se sent fort au jeu d'échecs. Le cochon décide d'aller voir la maman de Lucas pour qu'il se calme. Valentine dit à son fils qu'il ne doit pas être fâché car cela n'est qu'un jeu. Elle leur conseille de recommencer à jouer et que le gagnant peut être différent lors de la prochaine partie. »

Annexe 27 : Production d'écrit d'un élève de CE2 : « L'aventure de Lucas et Maurice »

« Lucas et Maurice jouent à la Bonne Paye ensemble. Le lendemain, ils s'amuseⁿt aux Puissances Quatre pendant des heures. Ils prennent le gouter en jouant au Monopoly et à Qui-Est-Ce ? Ils sont heureux parce qu'ils aiment bien jouer aux jeux de sociétés. Puis, ils voulaient se coucher à vingt et une heure, cependant, ils ont eu l'idée de jouer à la bataille pendant des heures. Ils s'endorment très tard. Le lendemain matin, quand ils se réveillent leur unique envie est de recommencer à jouer ensemble. »

Annexe 28 : Production d'écrit d'un élève de CE2 : « L'amitié de Lucas et Maurice »

« La vie dans la maison de Lucas et Maurice était paisible. Ils avaient toujours une idée pour s'amuser. Mais un jour, ils n'avaient plus d'idées. Il appela la machine à Uno et il a beaucoup de clients. La famille du loup dit à leur fils que c'est bien mais ils entendirent un « crac ». Ils se précipitèrent à la machine d'Uno et il vit qu'il vit qu'il y a trop de pression et cela cassa une pièce et la machine ne marchait plus. Malheureusement, il n'avait plus de clients et il redevenait seul ne pouvant réparer la pièce car elle était trop chère. »

Résumé

Ce mémoire de didactique porte sur la compréhension en lecture d'œuvres littéraires et sur l'écriture littéraire au cycle deux. Il propose des tâches de compréhension, des activités d'écriture et une analyse d'une séquence sur *Le déjeuner des loups*, mise en œuvre dans une classe de CE2, à partir de la pédagogie explicite et des gestes professionnels.

Mots clés : Le déjeuner des loups, cycle 2, compréhension ; écriture littéraire ; pédagogie explicite ; gestes professionnels