

FORTET-FAUGERAS Christel
INSPE Angoulême
2019 - 2021

COMPRENDRE ET ÉCRIRE UN TEXTE LITTÉRAIRE

Outils et dispositifs à l'école maternelle et primaire

Etudier *Le rendez-vous
de la petite souris* en CE2

DIRECTRICE DE MEMOIRE MME PERRET LAETITIA

J'adresse mes plus sincères remerciements à Mme Perret Laetitia, directrice de mémoire, pour son soutien, ses conseils et son accompagnement bienveillant.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	4
1. TRAVAILLER LA COMPRÉHENSION D'UN ALBUM AU CYCLE 1.....	6
1.1. Quelles activités pour travailler la compréhension ?	6
1.2. Présentation de l'œuvre littéraire <i>une soupe au caillou</i> d'Anaïs Vaugelade	8
1.3. Quelles activités l'enseignant met-il en place pour lever ces résistances ?	9
1.4. L'écriture littéraire	14
2. TRAVAILLER LA COMPRÉHENSION D'UN ALBUM AU CYCLE 2	15
2.1. Analyse de la séquence littérature compréhension <i>le rendez-vous de la petite souris</i>	16
CONCLUSION	25
BIBLIOGRAPHIE - SITOGRAPHIE	26
ANNEXES	28

INTRODUCTION

Notre mémoire s'inscrit dans le champ de la didactique de la lecture et de l'écriture littéraires. Cela nécessite de définir la littérature à l'école. Tout d'abord, elle induit une posture de lecteur où l'enfant, impliqué dans son texte, va devenir un sujet-lecteur. La lecture littéraire peut se définir par la combinaison de deux modes de lecture complémentaires : la lecture distanciée, analytique, interprétative, «savante», et la lecture participative, psychoaffective, référentielle, «ordinaire» (Dufays, 2016 : 2). Trop souvent dans le décodage ou la compréhension mécanique, l'enfant n'accède pas au niveau symbolique du texte.

Ensuite, les textes littéraires scolaires doivent être résistants. Un texte résistant peut d'une part, être réticent : il conduit le lecteur, de façon délibérée, à une compréhension erronée ou à retardement. Selon Catherine Tauveron "la lecture ne devient un plaisir que si la créativité entre en jeu et que si le texte offre une chance de mettre nos aptitudes à l'épreuve". (1999 : 18). Les textes littéraires scolaires peuvent aussi être, d'autre part, proliférants. Ce sont des textes ouverts, permettant une ou des interprétations possibles accompagnées d'une portée symbolique. Enfin, les textes littéraires sont compris, appréciés dans des dispositifs socialisés, où les élèves partagent leurs lectures. Des débats délibératifs ou interprétatifs peuvent alors être mis en place, installant une connivence culturelle et affective comme en témoigne Catherine Tauveron (1999 :10). Elle nous indique également qu'il faut apprendre à tous les enfants à faire « résonner les textes dans leur silence intérieur » (*Ibid* :23).

Travailler la littérature à l'école suppose aussi de s'interroger sur une écriture littéraire accessible à de jeunes élèves. Noëlle Sorin nous explique que la lecture littéraire et l'écriture littéraire se complètent, se transforment et s'enrichissent mutuellement (2005 : 68). Par ailleurs, l'élève se nourrit de ses lectures pour alimenter ses écritures. Il élabore un réservoir culturel lui permettant de concevoir des écrits riches, variés et créatifs (*Ibid* : 71). "L'écriture littéraire est un mode particulier de création textuelle, qui mise sur les effets esthétiques créés par l'élève scripteur, sur les plaisirs de lecture engendrés par son texte"(Ibid 69). Ainsi l'enseignant doit porter un regard de lecteur plus que d'évaluateur, afin de permettre à l'élève scripteur de passer au statut d'auteur. Il apprécie ainsi le volet esthétique et créatif de sa création scripturale.

Il est donc nécessaire de s'intéresser à la question de la compréhension de ces textes à lire et à écrire. Marie-Françoise Bishop (2018) souligne que la compréhension, comme élément à enseigner, a été définie assez récemment dans les textes officiels. Il faut attendre

les instructions de 2002, puis plus récemment celles de 2015, pour qu'elle soit présentée comme un objet à enseigner avec une progression, des démarches et des activités spécifiques, des supports identifiés. [...] Il s'agit d'un enseignement complexe à mettre en œuvre, encore peu travaillé en formation, pour lequel les outils didactiques sont récents.

Les Instructions Officielles de 2018 ne cessent de souligner l'importance de la compréhension en littérature. Par exemple, au 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 grâce à l'accompagnement du professeur, à partir de l'écoute de textes lus par celui-ci, en situation de découverte guidée puis autonome de textes plus simples ou à travers des exercices réalisés sur des extraits courts.

Si la compréhension immédiate du texte crée du plaisir par exemple, par l'identification du lecteur, la réflexion peut aussi créer du plaisir car elle permet une appropriation de l'histoire ou du texte. L'enfant apprend à lire entre les lignes, émet des hypothèses, laisse émerger de ce fait le plaisir de créer sa propre histoire en produisant des inférences. Toutefois, si la compréhension et l'interprétation peuvent être sources de plaisir, elles peuvent aussi générer des difficultés chez l'élève. Les recherches de Sylvie Cèbe, Roland Goigoux et Serge Thomazet en identifient quatre pôles : les procédures de décodage, les types de traitement nécessairement à l'œuvre dans la lecture, le contrôle de l'activité et les stratégies déployées (2013 : 1). Certains élèves ne maîtrisent pas correctement les procédures de décodage, perdent du temps sur l'identification des mots, et appréhendent la rencontre de mots longs, rares. La pénibilité de l'exercice de lecture génère du stress et de l'anxiété et ne conduit pas l'enfant à prendre plaisir à lire. La lecture est souvent perçue comme "segmentaire", un enchaînement de mots sans lien entre eux.

Deux types de traitement de l'œuvre sont nécessaires. Le traitement local qui permet la compréhension de mots ou groupe de mots et le traitement global qui emmène l'enfant à élaborer des images mentales de l'ensemble du texte pour pouvoir en retirer du sens. Ces deux traitements génèrent la stratégie nécessaire à mettre en œuvre dans les domaines de compréhension du langage et de la langue, la capacité à extraire les éléments pertinents, l'aptitude à produire des inférences interprétatives et de liaison entre différentes informations ainsi que la compréhension globale du texte. Des situations régulières, des tâches familières

et un déroulement formaté sont trois paramètres à offrir aux élèves afin que ceux-ci aient un «contrôle» de leur activité et une maîtrise plus affinée.

Il est important de faire prendre conscience aux élèves l'intérêt de se poser des questions sur un texte. Bien au-delà des réponses fournies, il est utile de se pencher sur les indices qui ont permis de les trouver. Par leur cheminement et leurs explications, les élèves partagent différentes stratégies et s'approprient celles qui se rapprochent le plus de leurs fonctionnements propres. Ils intériorisent des outils et des méthodes. La connivence culturelle et affective de la lecture conduit l'élève à dépasser des difficultés liées au décodage, à prendre confiance en ses capacités en utilisant des méthodes et outils et en faisant des inférences.

Tous ces éléments amènent à se poser la question suivante : par quelle pratique de classe peut-on résoudre un problème de compréhension posé par un ouvrage de jeunesse en classe maternelle et primaire afin de permettre une écriture littéraire ? Nous allons analyser, quelles difficultés d'interprétation et de compréhension une œuvre de littérature jeunesse peut posséder et quelles stratégies l'enseignant met en place pour les résoudre.

Dans une première partie nous étudierons une œuvre de littérature jeunesse au cycle 1 afin d'évoquer les problèmes de compréhension qu'elle pose. Nous aborderons également les activités de compréhension pour lever ces résistances ainsi que les écrits littéraires qui peuvent en découler. Nous analyserons dans une deuxième partie une séquence de littérature compréhension proposée au cycle 2, dans une classe de CE2.

1. TRAVAILLER LA COMPRÉHENSION D'UN ALBUM AU CYCLE 1

1.1. Quelles activités pour travailler la compréhension ?

Les recherches de Sylvie Cèbe, Roland Goigoux et Serge Thomazet (2013) montrent que la compréhension des textes est souvent traitée par des questionnaires de lecture. Il est nécessaire d'apprendre à l'enfant les procédures qui permettent de répondre aux questions. L'apport de connaissances peut apporter un éclairage lorsque la réponse ne se trouve pas dans le texte. L'élève est amené à faire des liens sémantiques. Accroître l'activité réflexive en tentant d'expliquer les mauvaises réponses collectives permet à l'élève de mobiliser des ressources intellectuelles dont il se sent incapable lorsqu'il s'agit de lui-même. Il comprend ainsi les stratégies mises en place pour décoder les informations d'un texte. Pour cela, il est

primordial de commencer à proposer aux élèves des textes qui ne requièrent aucune difficulté particulière. Le lexique et la syntaxe sont simples afin de fluidifier la compréhension et la mise en confiance des lecteurs. Les tâches ne visent qu'un objectif à la fois et se succèdent dans différents registres afin de ne pas mettre les élèves en difficulté. Ceux-ci prennent conscience des différentes stratégies qui s'offrent à eux et prennent petit à petit le contrôle sur l'activité. Un sentiment de pouvoir se met en place, favorisant ainsi la capacité des élèves à élaborer leurs propres méthodes de compréhension. Dans un deuxième temps, des textes plus riches sont proposés, déjà travaillés en classe afin que les élèves puissent mettre en œuvre les stratégies récemment acquises. Il est important qu'ils puissent constater et vérifier que leurs méthodes sont transférables. Pour finir, de nouveaux textes sont présentés, permettant aux élèves une mise en application de toutes leurs compétences.

Marie-France Bishop (2018) rappelle, quant à elle, que pour décrire les pratiques liées à la compréhension, les chercheurs ont listé neuf types de tâches qui peuvent se décliner en différentes activités. Elle identifie un certain nombre d'éléments à prendre en compte lorsque l'enseignant initie la compréhension :

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

L'enseignant, par ces outils, permet à chaque élève une entrée dans la compréhension. Les dispositifs sont variés : lecture à voix haute de l'album, débat délibératif et interprétatif, images, affichage d'une fiche d'identité... Chaque élève élabore des stratégies de compréhension et les partage. L'étayage de l'enseignant permet à chacun de trouver une

réponse à ses questions. L'enseignant participe à la bonne compréhension du texte par les élèves en procédant lors des débats à un travail attentif d'oralisation des textes, à un soulagement de la mémoire des élèves dès que l'information est abondante (en permettant de synthétiser ce qui a été déjà lu), en facilitant des représentations mentales (fermer les yeux, dessiner, mimer), en donnant les moyens d'accéder au processus de lecture, en rompant la linéarité de la lecture (commencer l'histoire au chapitre 2) (Cèbe, Goigoux, Thomazet, 2013). Nous allons à partir de ces éléments, analyser une œuvre étudiable dès le cycle 1.

1.2. Présentation de l'œuvre littéraire *une soupe au caillou* d'Anaïs Vaugelade

L'album jeunesse *Une soupe au caillou* est une œuvre littéraire car l'histoire possède deux caractéristiques significatives. D'une part, le texte et les illustrations sont résistants. En ce qui concerne les illustrations, le loup, très humanisé, qui ressemble un peu à une souris, marche sur deux pattes. Il arrive dans le village des animaux qui ressemble fort à un village humain (annexe 1). Il existe aussi une confusion entre l'extérieur et l'intérieur de la maison de la poule. Une ambiguïté peut être ressentie par le jeune lecteur (annexe 2). Le loup, venu chez la poule pour préparer une soupe au caillou, arbore, dans la plupart des illustrations, un regard en coin plutôt sournois. Cela joue sur le stéréotype du loup méchant, ce qui suppose que les élèves possèdent une connaissance culturelle de ce dernier.

En ce qui concerne la narration, des références littéraires sont nécessaires pour comprendre la subtilité du texte, notamment dans le discours du loup lorsqu'il dit à la poule : «je n'ai plus une seule dent» ou lorsque la poule s'affole quand le loup demande une marmite.

Il existe aussi de l'implicite sur les sentiments des personnages : les animaux accourent un à un chez la poule, pensant qu'elle est en danger. Le cochon réplique même «au début, j'ai cru qu'on mangerait de la soupe à la poule».

D'autre part, l'histoire est proliférante car diverses interprétations sont possibles et envisageables. A la fin de l'histoire, le loup repart avec son caillou. La dernière image, sans texte, nous montre le loup frappant chez un nouvel animal. La fin n'est pas explicite et laisse libre cours à l'imagination de chacun (annexe 3). Certains pensent que le loup ayant été dérangé par les animaux, n'a pas pu manger la poule et tente donc sa chance en frappant chez le dindon. D'autres pensent que c'est un gentil loup solitaire qui cherche de la compagnie ou

à faire connaître sa soupe au caillou. Ce texte nécessite donc de mettre en place des dispositifs pour lever les difficultés de compréhension.

1.3. Quelles activités l'enseignant met-il en place pour lever ces résistances ?

1.3.1. Définir, expliciter une intention de lecture (C1)

L'enseignant explique aux élèves les objectifs de la séance. « Aujourd'hui je vais vous lire l'histoire de *La soupe au caillou*. Pendant la lecture, vous allez essayer de vous faire un film dans votre tête. Lorsque j'aurai terminé nous discuterons de l'histoire, de ce que vous avez compris et éventuellement des questions que vous vous posez. Avant de commencer je vais vous dire de quoi parle cette histoire. ». Cette démarche vise à donner du sens et un intérêt aux apprentissages. Les élèves construisent leurs savoirs en comprenant le bien-fondé de chaque enseignement. Une pédagogie explicite est la base de toute compréhension.

1.3.2. Expliquer ou reformuler le sens (C4)

Le résumé apparaît comme un outil essentiel à la vérification de la bonne compréhension du texte par les élèves. Il est également préconisé en amont d'une lecture de texte complexe, donnant ainsi des codes et des indices afin d'en permettre la clarté. (Eduscol, 2016 : 1). Dans un premier temps l'enseignant se pose une question : Qu'est-ce que je veux que mes élèves comprennent ? Véronique Bourhis (2014) partage l'observation d'une séance de lecture en TPS. Elle insiste sur l'importance de résumer l'histoire avant d'en faire une lecture à voix haute. Le cadre et le contexte sont indiqués aux enfants. La fin du récit n'est pas donnée afin que chaque élève puisse s'impliquer dans l'histoire et faire sa propre interprétation. Voici le résumé que l'enseignante peut proposer :

C'est l'histoire d'un loup qui arrive dans le village des animaux. Il frappe chez la poule et propose de lui faire une soupe au caillou. Les animaux du village viennent les uns après les autres chez la poule pour voir ce qu'il se passe.

Véronique Bourhis (2014) propose comme autre dispositif pour aider à la compréhension que l'enseignante, après avoir donné le résumé de l'histoire, lise l'album à voix haute. L'enseignante « module sa voix de façon à transmettre un panel important d'émotions (peur, joie, tristesse, tendresse, plaisir), qui constituent une mise en scène affective du texte permettant au jeune lecteur de se sentir touché par une situation proche de lui » (*ibid.*). Cet étayage, symbolisé ici par la lecture à voix haute, permet aux élèves, au travers de son intonation, d'accéder à une meilleure compréhension de l'histoire. Le

cheminement de lecture, qu'elle soit faite à voix haute par l'enseignant ou par un élève, amène les lecteurs à se confronter aux fausses pistes, contradictions ou invraisemblances (Eduscol, 2016 : 1).

Chaque personnage a une voix et une intonation propre, permettant ainsi aux élèves de repérer l'ensemble des acteurs. Les paramètres de la voix (intensité, vitesse...) sont nécessaires pour animer chaque personnage, rythmer et donner vie à l'histoire. La lecture à voix haute permet également de donner une intention à chaque animal. Ainsi le loup pourra avoir une voix profonde et ténébreuse, la poule plutôt légère... La voix sera modulée pour les autres animaux laissant entendre leur peur et leur affolement (qui restent implicites dans le texte). Les élèves peuvent fermer les yeux pendant que l'enseignant lit l'album à voix haute. Ainsi ils peuvent se représenter les scènes ou les événements et élaborer des représentations mentales. Les élèves sont ainsi guidés par leurs propres inférences. Ils ne sont pas influencés par les illustrations. La reformulation de l'histoire par les élèves permet de confirmer la bonne compréhension du récit.

1.3.3. Le traitement de l'implicite

- Rendre explicite une information implicite à l'oral (C6)

Afin d'expliciter l'implicite, des questions sont posées aux élèves, à l'oral. Boiron (2010) les classe en plusieurs catégories.

Des questions pour apprendre à comprendre : C'est l'histoire de qui ? (repérer les personnages principaux), qu'est-ce qui leur arrive (repérer la raison du récit), comment se fait-il que la poule fasse entrer le loup ? (question portant sur un implicite). Des questions pour apprendre à interpréter : comment expliques-tu que le loup reparte avec son caillou ? (aller au-delà du texte, ajouter du langage et des savoirs), comment expliques-tu que les animaux soient inquiets en voyant le loup chez la poule ? Qu'est-ce qui vous permet de penser que le loup veuille manger la poule ? (se construire des savoirs littéraires). Le texte et les illustrations font l'objet d'un débat explicatif et argumenté. Les enfants reformulent l'histoire et exposent leur propre interprétation ou inférence. Les élèves font appel à des histoires, des contes déjà entendus pour élaborer l'image d'un loup telle qu'ils la perçoivent. Les différents récits se croisent laissant émerger les caractéristiques communes du loup. La manière dont les personnages sont dessinés peut également apporter des indices aux jeunes lecteurs. La transposition affective du jeune lecteur amène celui-ci à inférer les

sentiments ou intentions des personnages, les relations qu'ils entretiennent, ceci afin de mieux percevoir ce qui est implicite dans le récit.

- Rendre explicite une information implicite à l'écrit (C8, C9)

A l'écrit, une fiche d'identité peut être réalisée à partir de l'analyse du loup au travers des contes. Elle sera l'occasion de contribuer à une meilleure compréhension des codes présents dans des œuvres littéraires où le texte est réticent et, ou proliférant. La fiche d'identité possède tous les critères permettant d'identifier le loup comme personnage cruel et méchant : ses intentions repérables dans son discours (extraire les mots clés), son attitude physique (regard, grandes dents, taille par rapport aux autres personnages...). La mise en réseaux de contes populaires permet d'étoffer la fiche d'identité. Au cycle 1 des images provenant des différents albums ou histoires étudiées peuvent constituer le «book» du loup. Il serait intéressant de classer les différentes illustrations du loup suivant ses caractéristiques : photos du loup, associées aux caractéristiques qui lui sont attribuées dans le récit lorsqu'il apparaît dans des histoires où il est gentil, d'autres où il a un rôle plus méchant... (annexe 4). Ce book peut faire l'objet d'un travail collectif. Afin que les élèves deviennent des sujets lecteurs et scripteurs, il convient qu'ils se sentent concernés et impliqués.

- Décrire, commenter une illustration (C3)

Les illustrations sont aussi porteuses d'implicites et donnent des indices sur l'histoire (le thème, le lieu, la saison). Les images permettent aux élèves de mettre en évidence des informations les amenant à se représenter et s'approprier l'histoire. Par cet échange verbal, ils partagent des stratégies, des outils pour mieux situer et comprendre le récit. L'enseignant prend en considération chaque observation et les met en lien les unes avec les autres. Il permet ainsi une mise en réseau d'indices nécessaires à une bonne compréhension. La façon dont les yeux du loup sont dessinés peut interroger les élèves. Ils se questionnent sur ce regard énigmatique. Que veut-il dire ? Il est intéressant de proposer aux enfants de reproduire ce regard par le mime, afin de se mettre dans la peau du loup et de tenter de comprendre ses sentiments et éventuellement la situation dans laquelle on serait amené à reproduire ce regard. C'est par ce transfert que les élèves peuvent percevoir les intentions ou sentiments du personnage et tenter d'imaginer ce qui l'anime vraiment. Le récit de ruse est alors abordé et décrypté pour mieux en comprendre le fonctionnement. Nous le développerons davantage avec la mise en réseau de l'album.

1.3.4. Produire un rappel de récit à l'oral (C5) ou à l'écrit (C8, C9)

Afin de comprendre le déroulement de l'histoire et de produire une suite à celle-ci, il est nécessaire de se remémorer le début et la structure du récit. Les élèves formulent les différentes étapes qui conduisent les animaux chez la poule.

Pour ce faire, des illustrations peuvent être proposées aux élèves afin qu'ils reconstituent l'histoire dans l'ordre chronologique. Apparaissent ainsi la situation initiale, le déroulement de l'histoire et la situation finale. Les élèves ont la possibilité de dicter à l'adulte une phrase décrivant chaque image. Le travail collaboratif leur permet de lever les problèmes de compréhension. Ils confrontent leurs avis, leurs questions et apprennent à argumenter leurs choix. Si une erreur apparaît dans le classement des illustrations, par exemple, les élèves sont à l'écoute des explications de leurs camarades. L'argumentation de ces derniers prend appui sur le texte ou sur les images de l'album. L'élève ayant commis une erreur peut ainsi s'approprier un fonctionnement, une stratégie de compréhension et enrichir ses capacités de déduction.

1.3.6. Le débat explicatif et interprétatif

- Anticiper, formuler ou vérifier des hypothèses (C2)

Faire discuter et débattre les élèves, enseigner les stratégies, permet de travailler la compréhension et d'accroître les connaissances des élèves. Jean-Louis Dufays parle également de dispositifs tels que le dévoilement progressif du texte, étape par étape, permettant aux élèves d'émettre diverses hypothèses de lecture. Un procédé apparaissant 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 au sein de la communauté interprétative" (2016 : 4). Au cours de l'histoire, après avoir rencontré plusieurs animaux, les élèves s'approprient la structure de l'histoire. L'enseignant demande alors quelle suite peut être imaginée à l'arrivée du prochain animal. Les élèves émettent des hypothèses en expliquant leurs choix. En avançant dans la lecture, les hypothèses des élèves sont affirmées ou infirmées et s'il y a lieu, les divergences sont discutées lors d'un débat orchestré par l'enseignant. Les représentations initiales des élèves relevant de leur propre réservoir littéraire ou issu de leur connaissance sur le monde entrent dans la validation des hypothèses.

- Proposer, débattre ou négocier une interprétation (C7)

À la fin de l'histoire *Une soupe au caillou*, on peut amener les élèves à s'interroger sur une ambiguïté. Le loup décide de partir au cours de la soirée, ce qui étonne les animaux. « Vous partez déjà ? » demande la poule. « Vous allez revenir bientôt ? » dit le canard. Le loup ne répond pas. Le narrateur conclut « mais je ne crois pas qu'il soit revenu. » Dans un premier temps, il est intéressant de demander aux élèves qui est ce narrateur. Chacun peut proposer son avis et argumenter son choix. En s'appuyant sur le texte ou les illustrations, des hypothèses peuvent être émises. La dernière image de l'album, sans texte, montre le loup devant la maison du dindon (annexe 3). De la même façon, les enfants sont amenés à élaborer des hypothèses sur les raisons de la présence du loup et sur la suite qu'ils pourraient imaginer. Le débat interprétatif prend alors tout son sens pour conduire le jeune lecteur à affirmer, consolider et argumenter ses convictions.

1.3.7. La mise en réseau

La mise en réseau permet de résoudre les problèmes de compréhension. En rapprochant des lectures ou des expériences personnelles, les élèves peuvent mobiliser des savoirs ou connaissances leur permettant de comprendre le texte (Tauveron, 1999). La lecture en réseaux participe activement à la compréhension littéraire. Elle initie le sujet lecteur aux relations qu'il découvre entre les textes (genres, auteurs), leur inscription dans le temps et l'espace. Cette lecture en réseau, qui se différencie de lectures thématiques, offre aux élèves une culture littéraire. Elle leur apporte les codes nécessaires à une meilleure compréhension leur permettant de faire des inférences et d'intérioriser de nouvelles représentations mentales.

Pour aborder le récit de ruse, il est intéressant de présenter aux élèves, en amont, l'histoire de *Roule-galette*. En effet, le malin renard se décrit comme vieux et sourd auprès de la galette afin que celle-ci se rapproche de lui pour lui chanter sa chanson. Les élèves sont amenés à se poser des questions sur les intentions du renard et sur sa stratégie. Ils doivent deviner ce qu'il pense, ce qu'il ressent en voyant la galette, pour arriver à la conclusion que le renard, même si l'histoire ne le dit pas, met en place une ruse pour pouvoir la manger.

Ce récit favorise l'accès à l'implicite et à la construction d'une culture littéraire permettant aux élèves de mettre en relation les textes entre-eux. Pour mieux comprendre les intentions du loup, il est intéressant de se pencher sur les caractéristiques et le caractère du loup. C'est un personnage emblématique de la littérature jeunesse. Il se décline sous

différentes personnalités, affiche des profils divers et variés. Mais celui qui ressort le plus est le loup méchant et cruel tel qui peut être décrit dans *les trois petits cochons*, *le petit chaperon rouge* ou encore dans *le loup et les sept chevreaux*. Les élèves doivent avoir accès à ce patrimoine culturel dont font partie ces contes populaires afin de pouvoir élaborer des représentations mentales et faire des inférences. Ils ont alors les outils pour créer du lien entre leurs connaissances et la littérature et en comprendre le sens. Les subtilités du texte de *la soupe au caillou* ont alors une résonance qui leur permet d'accéder plus facilement à sa compréhension. Il est donc nécessaire de présenter quelques contes populaires présentant le loup antihéros avant de proposer l'album de *la soupe au caillou*. Il peut être intéressant de demander aux élèves s'ils connaissent des histoires de loups «gentils», et de pouvoir également en faire des lectures. Ils pourront ainsi se constituer un réservoir de références littéraires leur permettant d'accéder à la résolution de problèmes de compréhension et / ou d'interprétation.

1.4. L'écriture littéraire

Au travers de l'album de la soupe au caillou, la création d'un passage où un nouvel animal viendrait frapper à la porte de la poule peut faire l'objet d'un travail de réécriture collective sous forme de dictée à l'adulte. Le rappel de récit complet ou partiel de l'histoire permet aux élèves d'élaborer une écriture littéraire qui leur sera propre tout en s'appuyant sur une base existante. En ayant compris le texte « source », les élèves peuvent se baser sur la structure du récit pour construire la continuité de l'histoire. Celle-ci sous forme de dictée à l'adulte peut constituer la trace écrite, une écriture littéraire collective ou individuelle.

Par ailleurs, le carnet de lecteur leur offre la possibilité de s'exprimer par écrit, en inscrivant leurs réactions, remarques (sous la forme de dictée à l'adulte)... mais également en s'exprimant de façon artistique et graphique. "Le carnet de lecteur permet de construire des compétences énonciatives et langagières, favorise les interactions entre oral et écrit, l'acquisition de vocabulaire, l'expression de l'opinion de la justification et l'apprentissage de la nuance. Il permet de questionner sa lecture et à la faire évoluer en la confrontant aux autres." (Eduscol, 2016). Ainsi dans ce registre plus individuel, les élèves peuvent posséder un carnet de lecteur où seront collectées les différentes histoires lues en classe. Y figureront les différentes activités permettant leur compréhension telles que des images de loup issues de différents albums (annexe 4), des frises chronologiques, des images de loup dans l'art (annexe 5)... Un imagier numérique peut également compléter ce travail d'écriture. Le

logiciel Comphone permet aux élèves de réaliser, sur tablette, un recueil d'images de loups. Ils pourront effectuer un enregistrement vocal pour le nommer et y écrire son nom ou le nom de l'album.

Je suis actuellement Professeur des Ecoles Stagiaire dans une petite école urbaine sur une commune de Charente. Ma classe de CE2 accueille 29 élèves. J'ai donc dû proposer une œuvre adaptée à ce niveau. Nous analyserons donc, en deuxième partie, un album intitulé *Le rendez-vous de la petite souris*. Afin de lever les difficultés de compréhension, nous étudierons la pédagogie explicite à mettre en œuvre ainsi que les gestes professionnels à appliquer. Nous découvrirons et analyserons les résultats obtenus avec les élèves en compréhension et en écriture.

2. TRAVAILLER LA COMPRÉHENSION D'UN ALBUM AU CYCLE 2

Le rendez-vous de la petite souris est un album de littérature jeunesse écrit et illustré par Christine Naumann-Villemin et Marianne Barcion. Les objectifs généraux de la séquence d'exploitation de cette œuvre littéraire permettent aux élèves d'affiner leurs compétences de lecteur et d'auteur, de comprendre un texte, de contrôler leur compréhension et de pratiquer différentes formes de lecture.

Cet album offre au jeune lecteur un texte réticent. Grizzli, chat de dentiste, vient de perdre une dent. Il écrit à la petite souris pour qu'elle passe. Au fil de ce récit épistolaire, l'auteure met en évidence la double ruse (du chat et de la souris qui a deviné la ruse du chat et ruse elle-même pour lui échapper). La compréhension du récit est à retardement, la relation texte-image entraîne les élèves à une vivacité d'esprit nécessaire à une analyse fine de l'histoire. Les illustrations conduisent les lecteurs à élaborer un raisonnement perspicace. La découverte progressive de l'histoire permet aux élèves de produire des hypothèses. Ils confrontent leurs points de vue en faisant des inférences, en cherchant dans leurs représentations mentales afin de comprendre tous les mécanismes du récit échafaudés par l'auteure. Ce texte nécessite donc de mettre en place des dispositifs pour lever ces résistances. En nous appuyant sur les différentes tâches de Marie-France Bishop, nous allons analyser cet album et proposer une séquence, composée de six séances, afin d'accompagner les élèves dans une démarche d'investigation et de compréhension.

2.1. Analyse de la séquence littérature compréhension *le rendez-vous de la petite souris*

Les deux objectifs principaux visés par cet album sont la découverte d'un récit humoristique basé sur la double ruse du chat et de la souris et l'écriture épistolaire.

L'analyse de la mise en œuvre de la séquence s'appuie sur une pédagogie explicite, les gestes professionnels de l'enseignant, la posture des élèves et la réalisation d'une écriture littéraire.

2.1.1 La pédagogie explicite

Pour structurer cet enseignement explicite, je me suis inspirée du travail de Roland Goigoux et Sylvie Cèbe dans leur manuel *Lectorino & Lectorinette Apprendre à comprendre les textes narratifs* (2018). Leur travail rejoint celui de Marie-France Bishop sur les tâches de compréhension. Ils travaillent dans la même équipe de recherche sur cette question. J'utilise ce manuel dans ma classe pour mes séances de lecture-compréhension.

Ils définissent la pédagogie explicite par une succession de temps :

- présentation des apprentissages visés,
- exposition des problèmes à résoudre et des procédures (utiles à la compréhension),
- pratique dirigée par l'enseignant (application de ces procédures dans le traitement de plusieurs tâches différentes),
- pratique autonome,
- synthèse collective (analyse et prise de conscience des effets de leur mise en œuvre sur la qualité de la compréhension),
- révision régulière.

J'ai analysé ma séquence littérature compréhension *le rendez-vous de la petite souris* en suivant leurs principes didactiques et pédagogiques.

Inciter à construire une représentation mentale :

Lors de mes lectures, à chaque séance, je ne montre pas les illustrations aux élèves afin qu'ils puissent se faire un film de l'histoire. Ils peuvent ainsi se construire des images mentales puisées dans leur environnement proche ou issues d'expériences littéraires antérieures. La formulation de leurs représentations leur permet de partager leurs idées du texte avec leurs propres mots. Je demande aux élèves d'anticiper, de formuler ou de vérifier

des hypothèses (annexe 6 séances 2-3-4-5). Cette activité leur permet de se confronter aux différents points de vue. Je les invite également à dessiner chacun des personnages en tenant compte des traits de caractères que nous avons mis en évidence en amont (annexe 6 séances 1 et 4).

Inviter à suppléer aux blancs du texte :

Une analyse fine des illustrations permet aux élèves de comprendre ce que l’auteur n’écrit pas. L’observation des images permet aux élèves de percevoir les expressions du chat (sourcils froncés, regard en coin, sourire de travers...). Ces éléments mis en évidence par les élèves vont à l’encontre de ce que le chat écrit à la petite souris (« je suis un chat gentil surtout avec les souris »). Les représentations initiales de chacun sur le stéréotype d’un chat qui mange habituellement les souris permettent d’émettre l’hypothèse que les intentions de celui-ci sont peut-être tronquées. Ce sont les observations que nous travaillons en séance 1 avec l’analyse de la couverture de l’album et en séance 2 sur les pages 2-3-4. Néanmoins certains élèves croient en l’innocence du chat et pensent que celui-ci n’a nullement envie de manger la petite souris. Nous attendons la suite de l’histoire pour vérifier les différentes hypothèses émises par la classe.

Conduire à s’interroger sur les pensées des personnages :

Tout cela conduit à une fiche d’identité des personnages du chat et de la petite souris. Nous échangeons lors d’un débat interprétatif, sur les pensées de ces personnages ainsi que sur leurs intentions. Le procédé de ruse a été abordé et mis en réseau (annexe 6 séance 3) avec d’autres récits lus en classe en amont : *Le Chat Botté*, *Le petit loup qui se prenait pour un grand* et *Roule Galette*. Les élèves ont retenu que les personnages ne disent pas tout, peuvent mentir ou dire autre chose que ce qu’ils pensent. L’étude de ces trois œuvres au cours du premier trimestre a aidé les élèves à acquérir une stratégie de lecture entre les lignes.

Faire rappeler et reformuler pour apprendre à mémoriser :

Chaque séance débute par la production orale d’un rappel de récit. Une affiche, résumant l’histoire au cours des séances, est présente au tableau (annexe 7). Elle permet aux élèves en difficulté de prendre la parole de manière plus assurée et d’être plus en confiance. Elle garde une trace de tout le travail fait en commun au cours des séances. Cette affiche garde également en mémoire le cheminement des élèves sur les hypothèses émises en début de récit, sur l’idée qu’ils se sont fait des personnages. Elle évolue et s’enrichit tout au long de

la séquence. Tout cela met en évidence la manipulation de l’auteur pour mener le lecteur sur une fausse piste et ainsi, générer un dynamisme dans l’histoire. Il attise la curiosité des élèves en les rendant complices de la double ruse présente entre la souris qui a deviné la ruse du chat et celle qu’elle met en place pour lui échapper. Le lecteur devient l’acolyte de la petite souris en découvrant au fil de l’histoire son habile stratagème. Ce procédé amène les lecteurs à découvrir et se familiariser avec l’humour.

Réduire la complexité :

Plusieurs affiches sont accrochées au tableau : le résumé évolutif et enrichi à chaque séance (annexe 7) et les traits de caractères pour chacun des personnages (annexe 8). Elles mettent à la disposition des élèves, des outils, de l’aide à la compréhension. Ainsi ils deviennent plus disponibles pour se concentrer sur une nouvelle tâche ou notion abordée lors de la séance.

La lecture à voix haute que je mène à chaque séance permet aux élèves les moins habiles en décodage, de bien comprendre l’histoire et de pouvoir ainsi mieux participer. Le ton employé pour chacun des personnages permet d’aiguiller les élèves sur leurs intentions.

Apprendre à ajuster les stratégies aux buts :

Cette séquence propose aux élèves différentes tâches leur permettant de varier leurs stratégies de compréhension.

L’analyse de la couverture les invite à réfléchir sur les intentions réelles du chat et les amène à faire appel à leurs représentations initiales : d’après les caractéristiques physiques du chat, quels indices nous donne l’illustrateur sur sa personnalité et ses intentions ? Le rapport texte-image conduit le lecteur à se poser des questions sur la véracité de ce que les personnages disent, mais également lui fournit des indices pour mieux comprendre ce que l’auteur n’écrit pas (notamment lors de l’ellipse abordée en séance 5).

Ce récit épistolaire permet de découvrir une autre forme de communication. Les élèves ne sont pas familiers à ce genre d’écrits. Nous avons donc évoqué la correspondance du temps où internet n’existait pas. Nous avons réfléchi, d’après les représentations de chacun, aux caractéristiques d’une lettre (titre de civilité, disposition des lignes, signature, pronoms personnels à utiliser, temps du discours...) et j’ai réalisé, en suivant, une lettre grand format, accrochée au tableau, afin que ce soit modélisant pour les élèves (annexe 9). Ils ont

été invités à rédiger une lettre (annexe 11), les conduisant d'une part à se mettre dans la peau de Grizzli, le chat (pour mieux comprendre ses intentions), et de suivre un guide d'écriture codé d'autre part (annexe 6 séances 2-3). Après un toilettage orthographique, je leur ai remis leur lettre afin qu'ils puissent, dans un deuxième jet, la recopier sur un joli « papier à lettres ». J'ai étayé les élèves qui n'avaient pas respecté le guide d'écriture afin qu'ils ajustent leurs productions. Nous avons, en suivant, découvert la lettre que Grizzli a réellement envoyée à Léocadie Tagada et ainsi infirmé ou confirmé les hypothèses de chacun.

Nous avons, lors de la séance 4, abordé également les deux types d'écrits épistolaires, le langage familier pour le chat et le langage soutenu pour la petite souris.

Faire du lexique un objectif permanent :

Un obstacle à la compréhension réside également dans le lexique employé. Lors de difficultés, celui-ci est explicité au fil de la lecture. Cela se vérifie particulièrement en séance 4 où le vocabulaire employé n'est pas très explicite pour plusieurs enfants. Sans attendre forcément des questions de leurs parts, j'interroge la classe entière à l'oral pour m'assurer de la compréhension de certains mots (exercice de ses fonctions, libellé, authenticité de votre dent...). Les élèves formulent leurs définitions auprès de leurs camarades et donnent des exemples afin de rendre les termes plus explicites. Ces derniers sont écrits au tableau afin d'activer la mémoire visuelle.

Planifier un enseignement explicite :

Les séances proposées par *Lectorino-lectorinette* (que je mène en séances lecture-compréhension sur l'ensemble de l'année), propose un enseignement explicite basé sur une succession de temps que les élèves retrouvent à chaque séquence : présentation des apprentissages visés, expositions des problèmes à résoudre et des stratégies à mettre en place, pratique autonome/collective, synthèse collective... Ainsi les élèves sont dans un schéma bien défini et reconnu. Ils acquièrent des procédures à mettre en place au service de leur compréhension. En les mettant en pratique régulièrement et sur des supports littéraires différents, les élèves mobilisent de manière autonome des outils de compréhension. De ce fait, la séquence sur cet album entre dans une continuité d'apprentissage bien connue des élèves.

Favoriser la clarté cognitive :

Pour procéder à un enseignement explicite, chaque séance démarre par un rappel de la séance précédente. Les élèves sont invités à reformuler ce qu'ils ont retenu et appris. Un élève volontaire donne un résumé de l'histoire afin de réactiver la mémoire de chacun. Cela permet de mieux comprendre l'histoire et de mémoriser. Les autres élèves peuvent également enrichir le résumé, si différents éléments ont été oubliés.

L'objectif de la nouvelle séance est énoncé et expliqué afin de donner du sens aux apprentissages. Par exemple, lors de la séance 1 j'explique mes intentions de lecture : « aujourd'hui, nous allons découvrir un nouvel album intitulé *Le rendez-vous de la petite souris* ; avant de commencer à vous lire l'histoire, nous allons regarder la couverture de l'album. »).

Le partage des stratégies mises en place pour résoudre les problèmes de compréhension est essentiel pour s'approprier de nouvelles procédures. Ainsi chaque séance se décline dans diverses modalités (débat, échanges et des temps de recherche). Une synthèse de ce qui a été vu ou appris clôture chaque séance. Les élèves formulent ce qu'ils ont compris.

2.1.2 Les gestes professionnels

Danielle Bucheton (2016) définit six grandes postures enseignantes :

- Une posture de contrôle : elle vise à mettre en place un certain cadrage de la situation : par un pilotage serré de l'avancée des tâches, l'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie.
- Une posture d'accompagnement : le maître apporte, de manière latérale, une aide ponctuelle, en partie individuelle en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter.
- Une posture de lâcher-prise : l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent.
- Une posture de sur-étayage ou contre-étayage : variante de la posture de contrôle, le maître pour avancer plus vite, si la nécessité s'impose, peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève.

- Une posture d'enseignement : l'enseignant formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration.
- Une posture dite du « magicien » : par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants, l'enseignant capte momentanément l'attention des élèves.

Tout au long de ma séquence j'ai alterné plusieurs postures. Lors de mes lectures, j'ai adopté la posture du « magicien ». Je me déplaçais dans la classe tout en lisant à voix haute afin de susciter l'attention des élèves. Je jouais des graves et des aigus afin de moduler ma voix et prêter vie aux personnages et à l'histoire. Lors de mes questionnements, je sur jouais et prenais à partie les élèves pour recueillir leurs hypothèses et leurs avis. Mes lectures segmentées mettaient en haleine les enfants qui voulaient connaître la suite de l'histoire. Le plaisir était partagé !

J'ai développé, au cours de mes séances de littérature, la posture d'accompagnement. J'ai tiré profit des conseils prodigués par ma tutrice, pour réaliser des affiches « mémo », retraçant le contenu de chaque séance. Ainsi dès le début, j'ai écrit, sous la dictée des élèves, le trait de caractère des personnages (annexe 8) ainsi que le résumé de l'histoire (annexe 7) qui avait été lue. Cette affiche au contenu évolutif était garante de toutes les réflexions et hypothèses des élèves. J'ai réalisé, qu'effectivement, ce support permettait à l'ensemble des élèves, et notamment à ceux qui étaient le plus en difficulté, de pouvoir participer.

Cette posture se traduit également par un langage non verbal très important. Actuellement le port du masque ne laisse pas apparaître de sourires ou un visage bienveillant. Ainsi, le hochement de tête approuvateur, le fait de s'approcher des élèves qui prennent la parole permettent de gratifier la réponse de chacun.

Le partage et l'entraide dans la recherche d'informations (par exemple : pourquoi pensez-vous que Grizzli a envie de manger la petite souris ?) permettent de fédérer une unité et une collaboration dans le groupe classe.

2.1.3 La posture des élèves lors de l'écriture littéraire

Les recherches ont montré que la lecture et l'écriture des mots sont étroitement liées, surtout en tout début d'apprentissage. Cette relation entre lecture et écriture fonctionne dans les deux sens : l'apprentissage de l'écriture nourrit celui de la lecture et réciproquement (CNESCO 2018). Afin de se positionner comme des sujets lecteurs et scripteurs, les élèves

acquièrent des stratégies de compréhension leur permettant d'interpréter personnellement des textes. Ils deviennent auteurs.

Écrire un texte à partir d'un autre suppose que les élèves l'ont compris, qu'ils se sont approprié des outils. L'enseignant leur offre les moyens d'accéder à la compréhension par le débat interprétatif ou délibératif (émissions et vérifications d'hypothèses), la schématisation (fiches personnages avec traits de caractères et illustrations), la modélisation (caractéristiques d'une lettre), l'observation fine (texte et images) et la reformulation de l'histoire. Toutes ces aides, construites ensemble, amènent les élèves à écrire de manière plus aisée et créative.

Pour analyser l'écriture littéraire correspondant à la rédaction d'une lettre de Grizzli à la petite souris, je me suis appuyée sur la typologie des postures des élèves de Bucheton (2016). Elle se décline ainsi :

- La posture première correspond à la manière dont les élèves se lancent dans la tâche sans trop réfléchir.
- La posture ludique-créative traduit la tentation toujours latente et plus ou moins assurée de détourner la tâche ou de la re-prescrire à son gré.
- La posture réflexive est celle qui permet à l'élève non seulement d'être dans l'agir mais de revenir sur cet agir, de le « secondariser » pour en comprendre les finalités, les ratés, les apports.
- La posture de refus se manifeste par un refus de faire, d'apprendre, de se conformer. C'est toujours un indicateur à prendre au sérieux qui renvoie souvent à des problèmes identitaires, psycho-affectifs, à des violences symboliques ou réelles subies par les élèves.
- La posture scolaire caractérise davantage la manière dont l'élève essaie avant tout de rentrer dans les normes scolaires attendues, tente de se caler dans les attentes du maître.

En amont de l'écriture de la lettre, nous avons tenté de comprendre quelle était la personnalité de Grizzli, ce chat ayant perdu une dent et souhaitant écrire une lettre à la petite souris afin qu'elle passe. Voici le début de l'histoire :

Le jour où Grizzli, chat de dentiste, perdit une dent, sa première pensée fut : « Zut ! Ça va pas être pratique pour les os de poulet ! ». Mais très vite il se dit : « chouette ! La petite souris va passer ! ». Et pas n'importe quelle souris... LA Petite Souris ! Celle dont tous les petits patients du dentiste parlent à longueur de journée ! Il écrivit donc une lettre.

Nous avons analysé finement la couverture du livre ainsi que les premières pages (annexe 12), nous montrant un gros chat, sourcils froncés, un sourire de travers et un petit air

machiavélique ! J'ai recueilli les impressions des élèves pour tenter de savoir quelles étaient, à leur avis, les véritables intentions du chat. La majorité des enfants ont déduit que Grizzli n'avait pas forcément de bonnes pensées. Quelques-uns pensaient que c'était un chat gentil et qu'il n'était pas forcé de manger la souris (pour une fois !).

Je leur ai demandé de se mettre à la place du chat et de rédiger cette lettre en tenant compte de ce qu'ils pensaient de Grizzli. En analysant les différents types d'écrits, je dirais que les élèves ont plutôt adopté une posture réflexive. Ils ont tenu compte des idées et représentations du chat abordées en amont (analyse des illustrations, annexe 12). Ayant compris que Grizzli tentait une ruse, ils ont fait preuve de créativité dans le corps de la lettre en simulant, par exemple, que l'expéditeur était un petit garçon, ou que c'était un chat mais très très gentil ! (annexe 11)

Quelques rares élèves ont été dans une posture ludique-créative. Ils n'ont pas tenu compte du contexte (un chat écrit à la Petite Souris pour qu'elle passe) ou des caractéristiques d'une lettre (plutôt écrite comme une rédaction). Pour y remédier, j'aurais dû prendre ces élèves avec moi, car je connais leurs difficultés, et construire une lettre avec eux, sous forme de dictée à l'adulte. J'aurais dû leur permettre de reformuler ce début d'histoire avec leurs propres mots, m'assurer qu'ils aient bien compris pour pouvoir envisager une suite. L'étayage que je leur ai proposé a été individuel, une fois la lettre produite. Je pense qu'ils n'avaient pas tous les outils pour pouvoir comprendre la consigne et que mon accompagnement leur aurait permis de répondre à ce qui était demandé. La séance suivante, je leur aurais remis cette lettre modélisante afin qu'il la recopie sur du papier à lettres.

Le premier jet ou le brouillon est une étape essentielle. Il offre aux élèves la possibilité de développer leur créativité et de réfléchir à leur texte (CNETCO 2018). C'est pourquoi l'écriture littéraire, dans cette séquence, intervient à la suite de l'analyse fine du rapport texte-image et de la modélisation d'une lettre à partir de ses caractéristiques.

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 (CNETCO 2018).

Les élèves ont été invités à lire leurs productions. Plusieurs bénéfices sont à dégager. L'élève, en lisant à voix haute, prend conscience de ce qu'il écrit. Il corrige de lui-même les erreurs syntaxiques lorsqu'elles se présentent. Les retours des élèves montrent leur

compréhension par rapport aux attendus. L'interprétation de lecture de l'élève est également un indicateur de compréhension (intentions des personnages, intrigue de l'histoire...).

Cette écriture littéraire a permis aux élèves de devenir auteur. Ils ont particulièrement apprécié, lors d'une deuxième séance, de recopier leur courrier sur un beau papier à lettres (choisi individuellement par chacun). Dans cette séance, j'ai choisi de faire un toilettage orthographique pour que les élèves se concentrent davantage sur la lettre, son contenu et le soin qu'ils apportaient à leur écriture (annexe 11).

Grâce au carnet [...], un autre rapport au texte littéraire peut être instauré : un rapport qui favorise tout à la fois l'implication et la distanciation des sujets lecteurs. [...] Le carnet de lecteur de littérature n'est en aucun cas à assimiler au cahier ou classeur de français destiné à garder trace des savoirs construits, il doit néanmoins faciliter le passage d'une lecture subjective à une « interprétation raisonnée » des textes : il doit permettre au sujet lecteur, en amont du débat, d'exprimer son rapport personnel au texte (Ahr et Joole, 2010 : 11).

Les élèves possèdent un dossier littérature dans lequel sont rassemblées les œuvres littéraires travaillées au cours de l'année, leurs supports, leurs écrits créatifs et réflexifs ainsi que leurs réalisations artistiques et illustratives. C'est un support composé de leur parcours littéraire, témoignant de leurs réflexions, stratégies de compréhension et créativité scripturale.

CONCLUSION

Nous avons pu observer que le travail de compréhension devait se travailler autour de textes littéraires réticents et/ou proliférants. Afin de lever certaines résistances, l'enseignant propose, autour d'une pédagogie explicite, plusieurs axes de travail aux élèves. La clarté cognitive est mise en œuvre dans la définition des intentions de lecture, les objectifs visés de la séance, les rappels de récits ou de séances précédentes et l'explicitation du lexique. Les élèves sont invités à se créer des images mentales, partager leurs représentations, leurs hypothèses afin de donner du sens au récit. L'observation et l'analyse fine des illustrations, le rapport texte-image constituent également des stratégies à mettre en œuvre. Elles permettent de comprendre l'implicite. Les élèves apprennent à se mettre à la place des personnages afin de mieux comprendre leurs fonctionnements, pensées et croyances.

L'écriture littéraire enrichit et complète la lecture littéraire et amène les élèves scripteurs à devenir des auteurs créatifs. Les élèves acquièrent un réservoir culturel varié, leur permettant de faire des inférences au service d'une compréhension efficiente.

Ce travail de recherche m'a permis de consolider mon enseignement. En comprenant les difficultés inhérentes à la compréhension et les freins qui pouvaient survenir, je me suis emparée de cette pédagogie explicite nécessaire dans tous les apprentissages, quels que soient les domaines. Elle guide mon enseignement afin de donner les moyens à tous les élèves de s'approprier des outils, une démarche et des stratégies pour réussir.

BIBLIOGRAPHIE - SITOGRAPHIE

BISHOP, M-F. (2018). La compréhension, le parent pauvre de l'enseignement de la lecture. Conférence, Centre Alain Savary, ENS Lyon

BOIRON, V. (2012). Accès au langage écrit de la PS à la GS Comment réinterroger les enjeux, les activités et le rôle du maître ? Conférence IUFM Aquitaine-Bordeaux 4

BOURHIS, V. (2014), «Situation de lecture en toute petite section : le rôle du paraverbal», *Le français aujourd'hui* n° 179, pp. 85-97

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>

CEBE, S., GOIGOUX, R., THOMAZET, S. (2013). Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemple de tâches et d'activités. Lire-Ecrire, un plaisir retrouvé. Dossier d'activités pédagogiques réalisé par le groupe national de réflexion sur l'enseignement du français en dispositif relais, DESCO

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

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

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/>

CROCE-SPINELLI, H. (2009). Quand l'approche par compétences à l'école élémentaire peut être favorable au développement des processus interprétatifs des élèves : le cas du débat littéraire. Discussion en ligne à l'initiative de F. Quet : Enseignement de la littérature : l'approche par compétences a-t-elle un sens ?

DUFAYS, J-L. (2016). Comment et pourquoi développer la compétence de lecture littéraire ? CNESCO, conférence de consensus lire, comprendre, apprendre

EDUSCOL. (2016a) Le carnet de lecteur. eduscol.education.fr/ressources-2016

EDUSCOL. (2016b) Lire en réseaux. eduscol.education.fr/ressources-2016

EDUSCOL. (2016 c) Organiser la classe pour aborder les textes littéraires.
eduscol.education.fr/ressources-2016

GOIGOUX, R., CEBE, S. (2018). Lectorino & Lectorinette *Apprendre à comprendre les textes narratifs*

S. AHR, et P. JOOLE (2010). « Débats et carnets de lecteurs, de l'école au collège. » *Le français aujourd'hui*, 168(1), 69-82. [En ligne]
<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2010-1-page-69.html>

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, 9-28

La compréhension du récit et les pratiques de terrain à l'école maternelle
http://www.reseau-canope.fr/atelier-hauts-de-seine/litterature-jeunesse/wp-content/uploads/2016/11/comprehension-recit-et-pratiques-terrain_ecole-maternelle_synthese-Weis.pdf

ANNEXES

Annexe 1



Annexe 2



Annexe 3



Annexe 4



Annexe 5



Le petit Chaperon Rouge – Gustave Doré

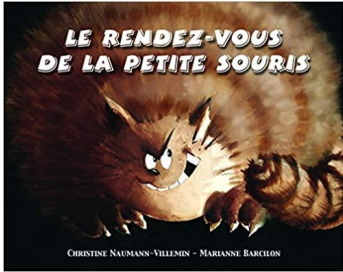


Loup – Estoppey



Le loup – A. L. Barye

Annexe 6

SEQUENCE Cycle 2 (CE2) COMPRENDRE ET ECRIRE UN TEXTE LITTERAIRE <i>Le rendez-vous de la petite souris</i> Christine Naumann-Villemin et Marianne Barçilon	Nombre de séances dans la séquence : 6 Durée prévue : 3h55	
<u>Objectifs généraux de la séquence</u> - Affiner ses compétences de lecteur et d'auteur - Comprendre un texte et contrôler sa compréhension - Pratiquer différentes formes de lectures	<u>Objectifs spécifiques</u> - Etre capable de comprendre un texte et de contrôler sa compréhension - Etre capable de comprendre l'implicite et les intentions des personnages - Etre capable de mobiliser les expériences et connaissances antérieures de lecture sur des personnages (stéréotypes, contes...) - Etre capable de lire à voix haute en prenant en compte la ponctuation et les codes du genre (lettre, narration) - Etre capable d'écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche	

PHASES	ROLE DU PE / CONSIGNES	SUPPORTS/ MATERIEL	ACTIVITE / TACHE DE L'ELEVE
Séance 1 – 40 minutes Découverte de la couverture de l'album et du début de l'histoire.	<u>Collectif à l'oral</u> Définir et expliciter une intention de lecture (C1) « Aujourd'hui nous allons découvrir un nouvel album intitulé <i>Le rendez-vous de la petite souris</i> . Avant de commencer à vous lire l'histoire, nous allons regarder la couverture de l'album ». Anticiper, formuler ou vérifier des hypothèses (C2) Décrire, commenter une illustration (C3) <u>Présentation et analyse de la couverture de l'album → 15 minutes</u> 1-« Que voyez-vous? » 2-A votre avis pourquoi le chat remplit toute la page ? Quelles sont les intentions de l'illustrateur ? 3-Quels traits de ce personnage essaie t-il de nous montrer ? 4-Quels sont les détails physiques qui renforcent ces traits de caractère ? Dictée à l'adulte : L'enseignant écrit sur une affiche les traits du caractère du chat (trace écrite qui peut évoluer au cours de la séquence). 5-Le titre de l'album est <i>Le rendez-vous de la petite souris</i> , alors pourquoi l'illustrateur a dessiné un chat ? 7-Que veut-il nous dire, quels indices nous donne t-il ?	Album <i>Le rendez-vous de la petite souris</i> Affiche personnages Fiche personnages (Annexe 7)	Observation de la couverture <u>Réponses attendues des élèves :</u> 1- * Le titre : Le rendez-vous de la petite souris. * un chat, taille imposante qui remplit toute la couverture. 2- C'est un personnage important dans l'histoire 3- Machiavélique, méchant, sournois... 4- Griffes acérées, sourcils froncés, regard en coin, sourire « de travers »... 5- C'est le personnage qui a rendez-vous avec la petite souris. 7-Le rendez-vous ne va peut-être pas bien se passer. 8-La petite souris « des

	8-Lorsque l'on parle de la petite souris, à quoi vous fait-elle penser ? 9-A votre avis, de quel rendez-vous s'agit-il ? <i>Expliquer ou reformuler le sens(C4)</i> <u>Le résumé de l'histoire</u> A présent je vais vous résumer le rendez-vous de la petite souris : <i>C'est l'histoire de Grizzli, chat de dentiste qui perd une dent. Il décide d'écrire à Léocadie Tagada, la petite souris pour qu'elle vienne chercher sa dent et lui porter des bonbons en échange.</i> <u>Lecture à voix haute de l'histoire →10 minutes</u> Lecture des textes 1 à 3 sans montrer les illustrations jusqu'à « Il écrivit donc une lettre ». <i>Rendre explicite une information implicite (C6), (C7)</i> L'enseignant interroge les élèves sur leurs hypothèses de départ et les accompagne dans un débat explicatif. 10-Que pensez-vous du chat ? L'enseignant montre aux élèves que sans illustrations on ne peut pas deviner les intentions du chat. Seule la voix du lecteur peut donner un indice. L'enseignant dit « chouette la petite souris va passer » en modulant sa voix (joyeuse, triste, machiavélique...) pour montrer aux élèves que sans illustrations et sans la suite de l'histoire on ne peut faire des hypothèses ou suivre les intentions du lecteur.	dents ». 9-Sur l'illustration, il manque une dent au chat. La petite souris va peut-être passer récupérer sa dent et déposer un cadeau à la place. Ecoute active du résumé. Écoute active de la lecture faite par le PE en fermant les yeux pour se faire des images mentales. 10- On ne sait pas s'il est méchant « chouette la petite souris va passer ! »
--	---	---

	<u>Individuel à l'écrit</u> Réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension explicite et/ou implicite à propos d'un texte et d'un personnage (C8) <u>Le carnet de lecteur → 15 minutes</u> L'enseignant propose aux élèves de réaliser une fiche d'identité de Grizzli en tenant compte des informations recueillies. Il s'agit de le dessiner et d'y écrire ses traits de caractères (en s'appuyant sur l'affiche créée lors de la séance) → annexe 8 <u>Conclusion</u> Aujourd'hui nous avons observé l'illustration du chat pour chercher à comprendre sa personnalité et ses intentions.		Sur la fiche personnage (annexe 10), dessin de Grizzli. Ecriture de ses caractéristiques. Reformulation de ce qui a été vu et appris pendant la séance
Séance 2 – 40 minutes Etre capable de rédiger une lettre en suivant le guide	<u>Collectif à l'oral</u> Produire un rappel de récit à l'oral (C5) <u>Remémorisation du début de l'histoire (en s'appuyant sur l'affiche) → 10 minutes</u> 1- Qui peut me donner le résumé de l'histoire ? Ecouter 2 ou 3 élèves Anticiper, formuler ou vérifier des hypothèses (C2) 2- Que sait-on sur le chat ? 3- Que s'apprêtait-il à faire ?	Album <i>Le rendez-vous de la petite souris</i> Affiche Guide pour la rédaction d'une lettre Feuilles grands carreaux Affiche personnages	Réponses attendues des élèves : 1- <i>C'est l'histoire de Grizzli, chat de dentiste qui perd une dent. Il décide d'écrire à Léocadie Tagada, la petite souris pour qu'elle vienne chercher sa dent et lui porter des bonbons en échange.</i> 2- Il n'a pas de bonnes intentions, il veut peut-être manger la petite souris. 3- Ecrire une lettre à la petite souris. 4- C'est quelque chose sur

Ecriture littéraire	<u>Composition d'une lettre→10 minutes</u> 4-Qu'est-ce qu'une lettre ? Comment rédiger une lettre ? 5-L'enseignant réalise une affiche accrochée au tableau représentant une lettre et y note les réponses des élèves→annexe 9 6- Réalisation d'une boîte à outils au tableau afin de rédiger la lettre - Réactivation des pronoms personnels à utiliser (je, tu) - Temps du discours à utiliser (présent de l'indicatif) <i>Réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension explicite et/ou implicite à propos d'un texte (C8)</i> <u>Réalisation d'une lettre (ébauche à l'oral)→5 minutes</u> « Vous allez écrire une lettre à la petite souris en vous mettant dans la peau du chat. Vous devez tenir compte des informations que nous avons sur Grizzli. Vous devez également écrire une lettre en respectant ses modalités (montrer l'affiche au tableau). Nous allons réfléchir ensemble aux différents scénarios possibles ». (l'enseignant note au tableau les différentes possibilités de réponses). <u>Réalisation d'une lettre individuel à l'écrit→10 minutes</u> L'enseignant accompagne les élèves en difficulté en les guidant dans leur rédaction. Il fait référence au document lettre créé collectivement. <u>Mise en commun →5 minutes</u> avec lecture de quelques lettres par	lequel on écrit (un support papier) pour dire quelque chose (pour communiquer). 5- La civilité (monsieur, madame, cher(e)...) sur la première ligne/Retrait à la ligne/Signature en bas 6- Réactivation des notions grammaticales et de conjugaison. -La petite souris accepte le rendez-vous (sans se méfier) -La petite souris accepte le rendez-vous en se méfiant et impose des conditions (utilisation du conditionnel) -La petite souris refuse le rendez-vous et donne une justification. Sur le cahier de l'écrivain, les élèves rédigent une lettre à la petite souris. Lecture à voix haute pour certains élèves.
----------------------------	--	---

	les élèves <u>Conclusion</u> Aujourd'hui nous avons appris ce qu'était une lettre et comment en rédiger une.		Reformulation de ce qui a été vu et appris pendant la séance
Séance 3 – 40 minutes Etre capable de rédiger une lettre en suivant le guide	<u>Collectif à l'oral</u> Réactivation de la séance précédente → 5 minutes Qu'avez-vous écrit la dernière fois ? Je vais vous rendre vos lettres, j'ai corrigé pour certains quelques petites erreurs orthographiques. Vous allez pouvoir recopier votre lettre sur un joli papier en tenant compte des corrections. Elle pourra ensuite compléter votre carnet de lecteur. <i>Corriger une tâche écrite portant sur la compréhension à propos d'un mot, d'une phrase ou d'un texte (C9)</i> <u>Individuel à l'écrit</u> Ecriture de la lettre → 15 minutes L'enseignant passe parmi les élèves les plus en difficulté pour proposer son aide notamment pour le traçage des lignes au crayon à papier → démonstration collective en prenant une équerre et en traçant un point tous les 2 cm à gauche et à droite de la feuille, puis en les reliant 2 par 2 de gauche à droite. Les traits seront effacés lorsque la lettre sera rédigée. Les textes 1 à 3 sont donnés aux élèves.	Album <i>Le rendez-vous de la petite souris</i> Affiche Guide pour la rédaction d'une lettre Papier à lettres Affiche personnages Equerre	Réponses des élèves : Une lettre à la petite souris, en se mettant dans la peau du chat. Correction de certaines erreurs identifiées selon les élèves. Rédaction de la lettre sur un papier à lettre ; traçage des lignes au crayon à papier.

Confirmer ses hypothèses sur la personnalité du chat en recueillant des indices dans le texte et à partir des illustrations. Mise en évidence de la complémentarité dans cet album du texte et des illustrations.	<i>Proposer, débattre ou négocier une interprétation (C7)</i> <u>Découverte de la lettre écrite par Grizzli à la petite souris</u> → 10 minutes Observations des mots employés : s'il te plait, un chat très gentil surtout avec les souris. 6-Que pense Grizzli ? 7-Que croit Grizzli ? 8- Quelles sont ses intentions ? Observations des illustrations : <i>Décrire, commenter une illustration (C3)</i> <i>Anticiper, formuler ou vérifier des hypothèses (C2)</i> 9-Que voyez-vous sur l'image ? 10-Que ressentez-vous en voyant cette image ? Mise en réseau→10 minutes 11-Connaissiez-vous d'autres histoires (que nous avons étudié cette année) où le personnage ne dit pas ce qu'il pense ? Où il cache ses intentions ? <u>Conclusion</u> Aujourd'hui nous avons trouvé des histoires que nous avons lues où les personnages ne disaient pas forcément ce qu'ils pensaient et cela nous a donné des indices pour comprendre que le chat agissait peut-être de la même façon.		Ecoute attentive de la lettre. Observations et remarques. 6-Grizzli pense que Léocadie va venir prendre sa dent. 7-Il croit que s'il est poli et gentil, Léocadie n'aura pas peur de venir. 8-Manger la petite souris 9-Le bout des pattes de Grizzli avec de grosses griffes tenant un stylo. 10-C'est plutôt menaçant, cela fait référence au fait qu'un chat attrape les souris avec ses pattes griffues et pointues. 11-Le chat botté, Le petit loup qui se prenait pour un grand, Roule Galette. Reformulation de ce qui a été vu et appris pendant la séance
Séance 4 – 55 minutes Découverte du nouveau personnage	<u>Collectif à l'oral</u> <i>Produire un rappel de récit à l'oral (C5)</i> <i>Anticiper, formuler ou vérifier des hypothèses (C2)</i> Réactivation de la séance précédente→5 minutes	Album <i>Le rendez-vous de la petite souris</i> Affiche des personnages	

	Remémorisation du début de l'histoire (en s'appuyant sur l'affiche) → 10 minutes <u>Remémorisation du début de l'histoire → 5 minutes</u> 1-Qu'a-t-on appris sur le caractère de Grizzli ? 2-Comment va réagir la petite souris en lisant sa lettre ? <u>Lecture des textes 4 à 8 par l'enseignant → 15 minutes</u> Echange autour de la vérification des hypothèses. 3-Que pensez-vous de la petite souris ? Quels traits de caractère a-t-elle ? L'enseignant écrit sur une affiche les traits du caractère de la petite souris (trace écrite qui évoluera au cours de la séquence). 4- Quelles différences remarquez-vous entre les lettres de la petite souris et celles de Grizzli ? 5-Explication des termes ou mots lexicaux pouvant poser des difficultés → 5 minutes <i>Expliquer ou reformuler le sens (C4)</i> -exercice de ses fonctions - 82 bouches à nourrir - libellé -accéder à votre demande - conscience professionnelle -risques inconsidérés - mastiquée par vos quenottes -authenticité de votre dent	Fiche personnages	Un élève fait un rappel de séance et de récit 1-C'est un chat malin qui cache ses intentions. 2-Les élèves émettent des hypothèses (elle est d'accord pour venir/elle ne veut pas venir) Écoute active de la lecture faite par le PE en fermant les yeux pour se faire des images mentales. 3-Elle est courageuse, sérieuse, inconsciente... 4- Le langage familier et le langage plus soutenu. Les élèves essaient de trouver la définition des mots ou termes à l'oral
--	---	-------------------	---

	<u>Individuel à l'écrit</u> Réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension explicite et/ou implicite à propos d'un texte et d'un personnage (C8) <u>Le carnet de lecteur → 15 minutes</u> L'enseignant propose aux élèves de réaliser une fiche d'identité de Léocadie Tagada en tenant compte des informations recueillies. Il s'agit de le dessiner et d'y écrire ses traits de caractères (en s'appuyant sur l'affiche créée lors de la séance) → annexe 10 <u>Conclusion</u> Aujourd'hui nous avons découvert de nouveaux mots, appris ce qu'ils voulaient dire, ce qui nous a permis de mieux comprendre l'histoire.		Dessin de Léocadie Tagada (Annexe 10) Ecriture de ses traits de caractère. Reformulation de ce qui a été vu et appris pendant la séance
Séance 5 -40 minutes L'ellipse	<u>Collectif à l'oral</u> Produire un rappel de récit à l'oral (C5) Réactivation de la séance précédente → 5 minutes Remémorisation du début de l'histoire → 5 minutes 1- Qui peut me faire un rappel de l'histoire ? Proposer, débattre ou négocier une interprétation (C7) 2- L'enseignant demande aux élèves de réfléchir sur le déroulement du rendez-vous. Grizzli aura-t-il mangé la petite souris ? L'enseignant écoute et guide les élèves dans le débat.	Album <i>Le rendez-vous de la petite souris</i> Affiche personnages	1- <i>C'est l'histoire de Grizzli, chat de dentiste qui perd une dent. Il décide d'écrire à Léocadie Tagada, la petite souris pour qu'elle vienne chercher sa dent et lui porter des bonbons en échange. Mais la petite souris se méfie et lui donne rendez-vous en lui imposant certaines conditions.</i> 2- Les élèves émettent des hypothèses en se référant au caractère et qualités de la petite souris.

	<u>Lecture des textes 9 à 14 par l'enseignant →15 minutes</u> Que s'est-il passé ? <i>Rendre explicite une information implicite (C6)</i> 4-Pourquoi Grizzli recrache t-il Léocadie ? Pourquoi rentre t-elle prendre un bain ? Seule l'illustration précédente permet de comprendre cette action à ce stade de l'histoire. <i>Décrire, commenter une illustration (C3)</i> Rappel de la complémentarité texte/image dans cet album. Introduire le terme « ellipse » <u>Lecture de la fin de l'histoire →15 minutes</u> Observation des petites annonces. 5-Que signifient-elles ?	Écoute active de la lecture faite par le PE en fermant les yeux pour se faire des images mentales. 4- Parce qu'elle s'est badigeonnée de moutarde. Les élèves remarquent la petite illustration en haut de page montrant la petite souris en train de se badigeonner de moutarde. Ils évoquent également que l'auteur ne cite pas cette information dans son récit. Écoute active de la lecture faite par le PE en fermant les yeux pour se faire des images mentales. 5-Grizzli a des regrets de ne pas avoir pu manger la petite souris. Il ne renonce pas en cherchant d'autres moyens (conseils d'autres chats, rencontre d'une chatte chasseuse de souris,
--	--	---

	<u>Conclusion</u> Aujourd’hui nous avons appris à bien regarder les illustrations car elles nous donnent des indices pour comprendre l’histoire lorsque le texte ne raconte pas tout.		recherche d’un piège à rats...) Reformulation de ce qui a été vu et appris pendant la séance
Séance 6 – 20 minutes Evaluation sommative	<u>Individuel à l’écrit</u> <i>Produire un rappel de récit à l’écrit (C5)</i> <i>Réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension explicite et/ou implicite à propos d’un texte (C8)</i> Ecriture d’un résumé de l’histoire en quelques lignes. Pour les élèves les plus en difficultés, remettre dans l’ordre les différentes étapes du récit.	Album <i>Le rendez-vous de la petite souris</i> Affiche personnages Document évaluation	Les élèves réalisent un résumé de l’histoire/ remettent dans l’ordre chronologique les différentes actions de l’histoire.

Annexe 7

C'est l'histoire
de Grizzli, chat de
dentiste qui perd
une dent. Il écrit
à Léocadie Zagada,
la petite souris pour
qu'elle vienne chercher
sa dent et lui porter
des bonbons en échange.
La petite souris
refuse.

Annexe 8

GRIZZLI
méchant
gourmand
rusé, malicieux
malin
diabolique
colérique
intelligent

LEOCADIE
méfiante
maligne
peureuse
gentille
coquette
intelligente

Annexe 9

Chère Léa,
Je passe de bonnes
vacances ...

Cordialement,

Signature

Annexe 10

Esthétique 06/07/21

Le rendez-vous de la petite souris

Christine Naumann - Villemain / Marianne Barillon

Grizzli	Léocadie Tagada
	
Traits de caractère	Traits de caractère
méchante, gourmand, rusé, malin malicieuse, diabolique, coquin, intelligente.	méfante, malicieuse heureuse, gentille intelligente, coquette

Annexe 11

Célestine
07/01/21

Chère Léonadie Eugénie,

Je sors Je m'appelle Grizzli et je suis un chat.

Mais me t'inquiète pas je ne suis pas le mangeur comme lui est
la petite souris des dents de lait.

Je voudrais te dire que j'ai perdu une dent.

Mais ne m'apporte pas de pièce.
m apporte

Je suis très gourmand, donc apporte-moi plutôt des bonbons.
apporte-moi

Je suis très gentil donc je te dis, *bonne nuit!*

Bonne nuit Grizzli

Chère Léonadie Eugénie,

Je m'appelle Grizzli et je suis un chat.

Mais me t'inquiète pas je ne suis pas le mangeur comme lui est
la petite souris des dents de lait.

Je voudrais te dire que j'ai perdu une dent.

Mais ne m'apporte pas de pièce.

Je suis très gourmand, donc apporte-moi plutôt des bonbons.

Je suis très gentil donc je te dis, *bonne nuit!*

Bonne nuit Grizzli

TOM
07/01/21

Chère Léocadie Lagada

J'espère J'espère que tu vas bien car j'ai perdu
une ^{dent} dans. Je m'appelle Nicolas et j'ai 7 ans.
J'ai laissé ma ^{dent} dans mon panier sur un coussin.
dent dans

J'espère que tu seras là.

~~Léa~~ est non! Nicolas

Au revoir Léo Lagada

Chère Léocadie Lagada

J'espère que tu vas bien car j'ai perdu
une ~~dans~~ dent. Je m'appelle Nicolas et j'ai 7 ans.

J'ai laissé ma dent dans mon panier sur un coussin

J'espère que tu seras là

~~Léa~~ est non! Nicolas

Au revoir Léo Lagada

100

Chère petite souris
des ~~dents~~ de lait

J'ai perdu une dent. Pourrais-tu me les changer
contre une ~~no~~ pièce? Je ne vais pas te manger, je te
le promets. Tu pourras passer cette nuit s'il te plaît?
et ~~afin~~ je m'appelle Grizzly, je suis un humain.
au fait m'appelle

H Grizzly

2029 Charlotte
07/07/21

Chère petite souris
des dents ~~des~~ de lait

J'ai perdu une dent. Pourrais-tu me les changer contre une pièce?
Je ne vais pas te manger, je te le promets. Tu pourras
passer cette nuit s'il te plaît? Et au fait je
m'appelle Grizzly, je suis un humain.

H Grizzly

Jo

07/07/21

Chère Léonadie Lagoda

Je viens de perdre une dent. J'aimerais que tu me donnes des bonbons mais si tu m'en as plus donne or me de l'argent. J'ai 16 ans et je m'appelle Jo. Je suis très gentil mais et je fais des caprice aux souris. J'aimerais vraiment avec tout espoir que tu reviennes. Et aussi je suis un humain bien sûr parce que si j'étais un chat ça le ferait pas. Je viens de perdre une dent. J'aimerais que tu me donnes des bonbons mais si tu m'en as plus donne moi de l'argent. J'ai 16 ans et je m'appelle Jo. Je suis très gentil et je caresse les ^{mi appelle} souris. J'aimerais vraiment avec tout espoir que tu reviennes. Et aussi je ~~suis~~ vraiment un humain, bien sûr parce que si j'étais un chat ça ~~me~~ le ferait pas. Jo

Cordialement.

Jo

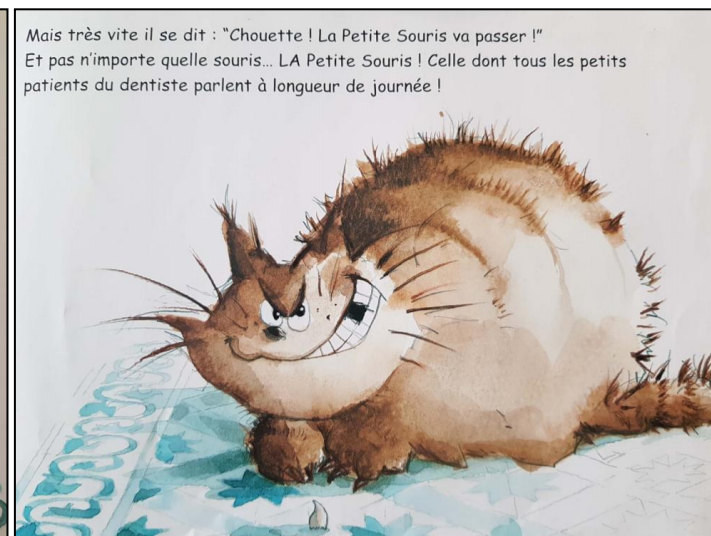
Chère Léonadie Lagoda

Je viens de perdre une dent. J'aimerais que tu me donnes des bonbons mais si tu m'en as plus donne or me de l'argent. J'ai 16 ans et je m'appelle Jo. Je suis très gentil et je caresse les souris. J'aimerais vraiment avec tout espoir que tu reviennes. Et aussi je suis un humain, bien sûr parce que si j'étais un chat ça me le ferait pas.

Cordialement

Jo

Annexe 12



Ce mémoire s'inscrit dans le champ de la didactique de la lecture et de l'écriture littéraires. Il propose des pratiques de classe pour résoudre des problèmes de compréhension posé par un ouvrage de jeunesse en classe maternelle et primaire afin de permettre une écriture littéraire. Ce mémoire met en avant la pédagogie explicite mise en œuvre et les gestes professionnels illustrés au détour d'une analyse de séquence sur *Le rendez-vous de la petite souris* proposée dans une classe de CE2.

