

Decroix Valéria

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

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

L'œil du Loup au cycle 3

Responsable : Laëtitia Perret

2019-2021

Sommaire

<u>Introduction</u>	p 4
1- <u>Comprendre un album au cycle 1</u>	p 7
1.1- <u>Clic et Cloc : Les difficultés de compréhension</u>	p 7
1.2- <u>Les solutions pour résoudre ces problèmes de compréhension</u>	p 8
1.2.1- <u>La lecture magistrale et dramatisée</u>	p 9
1.2.2- <u>La socialisation des lectures : moteur de la compréhension</u>	p 10
1.2.3- <u>L'utilité du réseau</u>	p 12
1.3- <u>Une activité d'écriture</u>	p 13
2- <u>Comprendre une œuvre de littérature jeunesse au cycle 3</u>	p 15
2.1- <u>L'œil du loup : Les difficultés de compréhension</u>	p 15
2.2- <u>Les solutions pour résoudre ces problèmes de compréhension</u>	p 16
2.2.1- <u>La lecture magistrale et dramatisée</u>	p 16
2.2.2- <u>L'émission d'hypothèses et la socialisation des lectures</u>	p 17
2.2.3- <u>L'utilité du réseau</u>	p 18
2.3- <u>Une activité d'écriture</u>	p 19
3- <u>Analyse de la mise en œuvre de la séquence</u>	p 21
3.1- <u>Analyse des activités de lecture-compréhension</u>	p 21
3.1.1- <u>Les outils théoriques pour analyser ces activités</u>	p 21
3.1.1.1- <u>La pédagogie explicite</u>	p 21
3.1.1.2- <u>Les gestes professionnels</u>	p 23
3.1.1.3- <u>La posture des élèves</u>	p 24
3.1.2- <u>Analyse de la séquence</u>	p 24
3.2- <u>Analyse des écrits des élèves</u>	p 26
<u>Conclusion</u>	p 29
<u>Annexes</u>	p 30

Bibliographie

p 54

Résumé

p 56

Comprendre et écrire un texte littéraire

Le champ de la didactique, qui s'intéresse aux méthodes et pratiques d'enseignement ainsi qu'aux activités qui consistent à comprendre et interpréter un texte, suscite un intérêt depuis la fin des années 2000 (avec les travaux de Marie France Bishop notamment).

En didactique, la littérature se définit d'une part autour du texte, qui doit être résistant et comporter « de nombreux éléments potentiellement polysémiques, des indices pouvant entrer dans plusieurs réseaux et donc diversement interprétables » selon Catherine Tauveron (1999 : 20). Le texte résistant comporte deux caractéristiques principales ((*ibid* : 17) : il doit être proliférant et/ou réticent, c'est-à-dire qu'il peut y avoir plusieurs sens possibles suite à la lecture de l'œuvre et/ou qu'il n'y ait pas de compréhension immédiate. Il peut donc générer une activité de débat. Comme le dit l'auteure dans son article, un texte résistant ne l'est pas seulement à cause des « lacunes du texte », cela est aussi dû à « l'ensemble des moyens qui sont utilisés [...] pour ne pas rendre la saisie du message immédiate et laisser ainsi une part de travail au lecteur » (*ibid* : 18).

D'autre part, la définition se construit du côté du lecteur. La littérature, par le biais de la lecture littéraire, doit faire adopter une posture spécifique aux élèves, leur donner le goût de lire et l'envie de s'impliquer dans la lecture. Ils doivent devenir des « sujets-lecteurs » et exprimer leurs ressentis par rapport à un texte en en parlant avec leurs camarades. Il faut que l'élève trouve un plaisir similaire à la lecture personnelle dans la lecture scolaire puis qu'il réussisse à prendre de la distance par rapport au texte. Jean-Louis Dufays explicitait cette idée ainsi : « La lecture littéraire [...] [est] la combinaison de deux modes de lecture complémentaires : la lecture distanciée, analytique, interprétative, « savante », et la lecture participative, psychoaffective, référentielle, « ordinaire ». » (2016 : 2). L'élève doit donc suffisamment s'impliquer pour pouvoir émettre un jugement personnel, esthétique ou/et affectif tout en sachant prendre une certaine distance par rapport au texte. Cela peut s'étendre à l'écriture : l'élève devient un « sujet-scripteur ». Tout comme il s'implique dans sa lecture, l'enfant s'implique personnellement dans son écriture. Il faut donc que l'enseignant organise des activités permettant aux élèves de s'exprimer et d'expérimenter la lecture comme l'écriture, la compréhension comme l'interprétation. Il est par exemple possible de mettre en place un carnet de lecteur ou un débat interprétatif dans la classe. Cela permet aux élèves de

se construire une culture littéraire et de s'ouvrir vers différentes formes de lecture scolaire (on lit un texte pour écrire notamment).

Dès lors, une différence entre un texte réticent et un texte proliférant est à remarquer. En effet, le premier fait appel à la compréhension tandis que le second a recours à l'interprétation. Selon Jean-Louis Dufays, la compréhension relève des « droits du texte » alors que l'interprétation inclut aussi les « droits du lecteur » qui projette ses émotions dans le texte. La lecture littéraire est pour lui « une pratique double, [un] va-et-vient que tout lecteur peut établir entre les lectures participative et distanciée, et qui rétablit un équilibre entre les droits du texte et ceux du lecteur. » (*ibid* : 2). En outre, les programmes de l'Education Nationale, datant de 2015, distinguent le « débat délibératif (pour résoudre un désaccord de compréhension auquel le texte permet de répondre sans ambiguïté) » et le « débat interprétatif (lorsque le texte laisse ouverts les possibles). ».

Enfin, l'écriture littéraire ajoute au sujet lecteur l'attribut de sujet scripteur. Comme le dit Delcambre, « la notion de sujet scripteur est souvent liée à la nécessité revendiquée de considérer la singularité du sujet, son investissement dans l'écriture, le sens qu'il donne à l'activité, sa « parole ». Elle est aussi articulée à la théorisation d'un sujet clivé et d'une langue non instrumentalisée » (2007 : 1). Elle 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 » selon Sorin (2005). L'écriture dépend donc de la lecture, qui dépend elle-même de la compréhension et de l'interprétation. Catherine Tauveron (2007) précise :

Pour un élève, adopter une posture auctoriale, c'est se sentir autorisé à se dire dans l'espace de la classe : « je suis certes un apprenant qui a encore un long chemin à parcourir pour parvenir à maîtriser langue et discours mais tout apprenant que je suis, je me positionne déjà comme un auteur, investi d'un projet d'effet sur le lecteur donc d'une intention artistique, libre de mes choix énonciatifs, narratifs et linguistiques, singulier dans mon écriture et dans ma sensibilité, et j'attends qu'on me reconnaisse et qu'on me lise comme tel. » [...] Le jeune scripteur n'est possiblement auteur que si, d'abord, on lui a appris à analyser son expérience de lecteur de littérature pour nourrir son expérience d'écriture.

Enseigner la compréhension, c'est donc apprendre à lever l'implicite d'un texte, en lisant et en écrivant, or, le texte littéraire se caractérise justement par son implicite. Enseigner la compréhension demeure toutefois « un enseignement complexe à mettre en œuvre, encore peu travaillé en formation, pour lequel les outils didactiques sont récents » (Bishop, 2018).

En effet, les problèmes de compréhension ont de multiples origines selon Cèbe, S., Goigoux et R., Thomazet, S. (2003 ; 4) :

les déficits des traitements de bas niveau, notamment l'insuffisante automatisation des procédures d'identification des mots (le décodage) ; les déficits généraux des capacités de compréhension du langage : ces déficits, non spécifiques à la lecture puisqu'ils affectent également la compréhension du langage oral, peuvent dépendre de dysfonctionnements cognitifs généraux (mémoire, attention, raisonnement, etc.) ; les déficits spécifiques au traitement du texte écrit : ils peuvent être liés à d'insuffisantes compétences linguistiques (lexique ou syntaxe de l'écrit) et textuelles (relatives aux enchaînements entre les éléments du texte) ; l'insuffisance des connaissances du lecteur par rapport au contenu du discours ou du texte (on parle aussi de connaissances encyclopédiques ou socio-culturelles) ; la mauvaise régulation de l'activité de lecture (compétences stratégiques de contrôle de la compréhension.)

Dès lors, il semble pertinent de se demander comment peut-on résoudre des problèmes de compréhension sur des ouvrages destinés à des élèves de l'école primaire et par quelles pratiques, tout en développant des outils d'écriture ? Nous verrons donc dans une première partie les outils pour travailler la compréhension avec des élèves du cycle 1 à partir d'un album, puis nous aborderons une œuvre de littérature jeunesse au cycle 3. Enfin, nous terminerons sur l'analyse de la mise en œuvre de la séquence en cycle 3 en insistant notamment sur l'usage d'une pédagogie explicite, l'analyse des gestes professionnels de l'enseignant et le travail des élèves.

1- Comprendre un album au cycle 1

1.1- Clic et Cloc : les difficultés de compréhension

Pour l'étude des difficultés de compréhension en cycle 1, j'ai choisi l'album d'Estelle Billon-Spagnol intitulé *Clic et Cloc* des Editions Talents Hauts parce que je l'ai étudié en troisième année de licence, durant mon stage de quatre semaines en Petite, Moyenne et Grande sections. Cet ouvrage faisait partie de la sélection d'Albums en fête en 2018-2019 et je l'ai particulièrement apprécié. Ce livre doit amener les élèves à comprendre la notion d'amitié (implicite dans l'album) et l'idée qu'il n'est pas nécessaire d'être constamment ensemble pour être les meilleurs amis du monde.

Cette œuvre est littéraire car son texte est résistant. Comme vu plus haut, C. Tauveron (1999 : 20) définit un texte résistant comme ayant « de nombreux éléments potentiellement polysémiques, des indices pouvant entrer dans plusieurs réseaux et donc diversement interprétables ». Ici, ces éléments concernent les questions suivantes : pourquoi Cloc est triste de ne plus trouver Clic ? Que ressent Cloc quand il le trouve enfin ? L'histoire pose des problèmes de compréhension, cette dernière n'est pas immédiate. Il faut relire l'histoire plusieurs fois et débattre ensemble pour cerner tous les éléments de compréhension.

De multiples problèmes de compréhension peuvent ainsi être relevés. Tout d'abord, les personnages en eux-mêmes peuvent porter à confusion. Ils ne sont présentés que par l'image. Leurs noms sont très proches phonétiquement et il est aisé de confondre les deux oiseaux si on ne se remémore pas souvent lequel est Clic et lequel est Cloc. Pour des élèves de maternelle, c'est une véritable difficulté. Bien qu'ils soient différents physiquement (Cloc est le grand oiseau bleu foncé et Clic le petit bleu clair), il faut veiller à ce qu'ils repèrent à chaque fois qui est qui.

Concernant l'aspect littéraire de l'album, nous pouvons noter la place prépondérante des dialogues. Il y a peu de narration. Si la lecture n'est pas dramatisée, les enfants risquent de se perdre au cours des différents dialogues entre les différents personnages.

Ensuite, le fait que les autres animaux ne les reconnaissent pas individuellement mais toujours par deux peut poser un problème : « si tu n'es pas avec Cloc, c'est que tu n'es pas Clic ». Il s'agit d'une véritable difficulté car la morale de l'histoire prend sa source ici. Chacun est un individu et n'a besoin de personne pour exister en tant que tel. Il faut l'explicitement clairement via des questions précises pour comprendre la réaction des autres

animaux. La morale de l'album concerne donc le fait que deux amis ne doivent pas forcément être sans cesse ensemble et que se séparer permet de s'épanouir dans des activités personnelles et d'avoir beaucoup d'histoires à raconter une fois réunis. Cela peut être utile aux enfants pour qu'ils comprennent qu'ils doivent s'épanouir par eux-mêmes et non pas grâce à leurs copains.

Enfin, les émotions des personnages peuvent poser un problème à des élèves de maternelle. Ils doivent comprendre pourquoi Clic est paniqué, puis triste en voyant Cloc s'amuser avec d'autres. Il faut donc qu'ils comprennent la jalousie du personnage, et pourquoi il ressent un tel sentiment. Ensuite, c'est au tour de Cloc d'être triste de ne pas retrouver Clic. Il faut alors comprendre que c'est à cause de leur lien et de leur amitié très forts. Ce n'est pas évident pour des enfants, c'est donc à l'enseignant de veiller à cette compréhension.

1.2- Les solutions pour résoudre ces problèmes de compréhension

Pour éviter les problèmes de compréhension, Marie-France Bishop (2018) suggère dix éléments essentiels à mettre en place pour permettre l'enseignement de la compréhension :

Accroître les connaissances des élèves, motiver la lecture (l'amont) donner envie, apprendre à élaborer une représentation mentale, apprendre à contrôler sa lecture, enseigner les stratégies -travailler les stratégies dans des ensembles complexes plutôt que par des unités additionnées qui posent le problème du transfert, faire discuter et débattre les élèves, développer le vocabulaire, varier les types de textes, intégrer lecture et écriture, différencier l'enseignement.

Pour compléter ces éléments, les chercheurs de l'ENS de Lyon ont établi neuf types de tâches afin de décrire les pratiques liées à la compréhension sur lesquelles nous nous appuyons pour proposer les activités :

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

1.2.1- La lecture magistrale et dramatisée

Selon le CNESEO (2016 : 17) citant Bianco (2015), la première stratégie de lecture compréhension concerne « les stratégies de préparation à la lecture [...] : se poser des questions sur ce que l'on va lire ». Pour aider les élèves à comprendre *Clic et Cloc*, l'enseignant doit donc débiter son étude par un résumé afin d'amener les élèves à se demander quelle va être l'histoire. Cela correspond à la tâche C1 de l'ENS de Lyon : « définir, expliciter une intention de lecture ». Le professeur peut par exemple dire :

C'est l'histoire de Clic et Cloc qui sont les meilleurs amis du monde. Ils sont toujours ensemble. Mais un jour, Clic ne trouve plus Cloc ! Clic le cherche partout et quand il trouve enfin Cloc, il est avec plein d'autres oiseaux. Cloc et ses amis jouent. Clic est jaloux, alors il part pleurer dans la forêt... et ses larmes font pousser une magnifique plante ! Clic et Cloc se retrouvent finalement et ont plein de choses à se raconter. Ils se racontent ce qu'ils ont fait pendant la journée. Depuis, Clic et Cloc ne sont plus toujours ensemble et font parfois ce qu'ils veulent seuls. C'est comme ça que Clic et Cloc ont encore plus de choses à se raconter !

Ainsi, les enfants savent à quoi s'attendre et savent quoi repérer pendant la lecture. Ils peuvent également regarder la couverture pour tenter de deviner l'histoire. Cela fait écho à la C3 de l'ENS de Lyon : « décrire, commenter une illustration ». Ensuite, l'enseignant fait une lecture magistrale et dramatisée de l'album. Selon Véronique Boiron (2010 : 108) :

C'est la dramatisation qui prend en charge la valeur illocutoire ainsi qu'un certain nombre d'éléments qui, pour différentes raisons, sont inaccessibles aux tout jeunes élèves (dialogues non marqués, éléments lexicaux complexes, mises en page, typographies différentes, mises en forme du texte, etc.).

Cette dernière facilite donc la compréhension des élèves car elle permet de repérer les personnages, d'avoir accès à des sentiments potentiellement éprouvés par les personnages (peur, solitude, joie, panique, jalousie, etc.), d'avoir accès aux motivations, aux raisons d'agir des différents personnages qui peuvent ne pas être explicitées, d'attribuer des traits de caractère aux différents personnages et de construire les relations qu'ils entretiennent. Pour ce faire, il doit changer de voix pour les différents personnages. Par exemple, prendre une petite voix aigüe et enjouée pour Clic, une voix grave pour Cloc et une voix très aigüe et douce pour les fourmis. Cela facilitera l'identification des personnages, et ainsi, la compréhension de l'histoire. De plus, l'enseignant devra veiller à lire l'album retourné vers les élèves, afin de pouvoir pointer du doigt chaque personnage pour encore plus les différencier. En outre, la petite chanson des deux oiseaux peut aider les enfants à les identifier et à retenir. En lisant, il faut la chanter tout en pointant Clic et Cloc sur l'album.

1.2.2- La socialisation des lectures : moteur de la compréhension

Pour continuer de travailler la compréhension à la suite de la lecture dramatisée, il est possible permettre aux élèves de partager leurs impressions et leur compréhension via des expériences socialisées de lecture. Il s'agit de les faire interagir et échanger, par le biais d'un débat interprétatif ou délibératif, d'ateliers d'écriture ou encore de cercles de lecture. Cela fait écho à la troisième stratégie de lecture compréhension de Bianco citée par le CNETSCO (*ibid* : 17) : « se poser des questions (qui ? quoi ? où ? quand ? comment ?), auto-expliquer à haute voix » ainsi qu'aux travaux de l'ENS de Lyon :

C4 : expliquer ou reformuler le sens ou évoquer une représentation mentale à propos du phrase ou d'un texte ; C5 : produire un rappel de récit complet ou partiel ou un rappel de texte explicatif ou de consigne ; C6 : rendre explicite une information implicite ; C7 : proposer, débattre ou négocier un interprétation

Pour l'étude de *Clic et Cloc*, il semble pertinent de débiter par un dialogue entre les élèves et l'enseignant. Ce dernier pose des questions aux enfants comme : « C'est l'histoire de qui ? Où est Clic ? Pourquoi Cloc est triste quand il le retrouve ? Pourquoi sont-ils contents de se retrouver ? ». Cela peut progressivement se transformer un débat délibératif pour tenter d'arriver jusqu'à l'idée de jalousie : « Quelle est la réaction de Cloc quand il voit Clic s'amuser avec d'autres oiseaux ? Pourquoi ? ». Ce dialogue et ce débat vont permettre d'identifier les personnages (Clic et Cloc), de repérer leurs relations (meilleurs amis du monde), leurs pensées (jalousie de Cloc), le personnage principal (Cloc). Il s'agit de comprendre l'essentiel (*ibid* : 20) : « quel est le personnage, la chose ou l'endroit principal ? Quelle est l'idée principale ? ». Cela va permettre aux élèves de verbaliser et d'améliorer conjointement leur compréhension. Pour insister sur la différenciation et l'identification des deux personnages, l'enseignant peut prévoir des affiches, une pour Clic et une pour Cloc, afin de demander aux élèves : « Comment s'appelle ce personnage ? Et celui-ci ? ». Ce dialogue et ce débat autour des textes permet de formuler des hypothèses selon C. Tauveron (2005 : 77) : « En mettant au jour dans le groupe classe un ensemble d'hypothèses de lecture plus ou moins plausibles, ils permettent enfin d'organiser le débat collectif. ». Elles reposent sur le texte, sont fondées sur la culture des élèves ou le déroulement de l'histoire et sont approuvées par toute la classe (élèves comme enseignant). Pour *Clic et Cloc*, il serait idéal d'arriver à l'hypothèse « Cloc est jaloux que Clic s'amuse avec d'autres oiseaux que lui ».

Pour comprendre l'album, le lexique doit également être parfois explicité : notamment les mots « défis », « roc », « panique », « voltige ». Ces mots peuvent être difficiles en

maternelle mais ils sont capitaux pour la compréhension de l'histoire et de la morale puisqu'ils sont des éléments clés. C'est une des quatre stratégies de lecture compréhension de Bianco citée par le CNETCO (*ibid* : 17) : « comprendre les mots difficiles ».

Les illustrations sont aussi à prendre en compte. Elles permettent aux élèves de comprendre certaines émotions (colère en fronçant les sourcils, joie avec en souriant, ...) et de visualiser l'histoire. Elles peuvent fortement aider la compréhension et faire l'objet de débats. Selon Boiron (*ibid* : 113),

Comme l'analyse Rabatel, « [l]a lecture des images d'un album est souvent considérée comme une activité riche pour faire verbaliser les tout jeunes enfants de 3/5 ans et pour les faire entrer dans l'univers du récit, sur la base des inférences qu'ils opèrent à partir des images. En ce sens, l'image et l'album sont considérés comme des médiations utiles pour entrer dans l'écrit. » (2001-2002, p. 238). Tauveron estime, elle, que « l'image exerce un pouvoir de fascination qui facilite la lecture » (2002, p. 133).

Dans *Clic et Cloc*, les deux oiseaux sont en couleur contrairement à la verdure ou aux autres animaux (hormis les oiseaux colorés nouvellement amis avec Cloc). Cela aide les enfants à les repérer et à les distinguer. Il s'agit donc de faire verbaliser les élèves sur les images de l'album, comme par exemple la page où seul le bout du bec de Cloc est visible quand Clic le cherche. L'enseignant peut poser comme questions : « Alors, où est Cloc ? Quelqu'un le voit ? Quelqu'un peut venir le montrer ? ».

Concernant le lieu dans *Clic et Cloc*, il n'est pas précisé. Les élèves peuvent simplement remarquer que l'histoire se passe dans une forêt. Pour la chronologie, elle est plutôt simple puisqu'elle est linéaire. Néanmoins, pour faciliter sa compréhension, l'enseignant peut construire des activités en petits groupes de remise dans l'ordre des images de différentes étapes de l'histoire par exemple. De plus, comprendre une histoire, c'est aussi pouvoir faire un rappel de récit. Pour ce faire, les élèves peuvent jouer l'album sous forme d'une petite pièce de théâtre, où chacun prend le rôle d'un personnage et joue ses actions dans différents lieux et à différents moments de l'histoire, avec l'aide de l'enseignant qui étaye en cas d'oubli. Cela n'est envisageable qu'après une étude poussée de l'album mais cette activité est utile pour la mémorisation de l'histoire par les élèves. Des marottes peuvent également être utilisées par l'enseignant puis par les élèves afin de faire un rappel de récit. Tout cela permet d'ancrer l'histoire dans l'esprit des élèves qui seront ainsi capables de la raconter de plus en plus facilement. Cela peut se faire en dialogue avec les autres élèves qui pourront pallier les trous de mémoire. En outre, les élèves peuvent être amenés à se faire des images

mentales pendant la lecture de l'album afin de s'en souvenir et de le comprendre d'autant plus. Elles peuvent permettre de comprendre l'histoire avec une dimension plus réelle.

1.2.3- L'utilité du réseau

L'album *Clic et Cloc* étant difficile, il semble pertinent de le placer en fin de réseau. Celui-ci permet aux enfants de mieux comprendre l'histoire par la lecture d'autres livres en lien avec celle-ci. En plus de permettre d'alimenter la culture littéraire des élèves, selon Tauveron (2002 : 286), le réseau est utile pour :

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

Ce dernier peut s'articuler autour de l'idée d'amitié car c'est le thème principal de notre album. Comme ce thème est implicite, il faut commencer le réseau par des œuvres exposant l'amitié de façon explicite tout en restant dans l'esprit de *Clic et Cloc* : la jalousie dans l'amitié. Ainsi, j'ai choisi trois œuvres de littérature jeunesse :

- *Mon meilleur ami du monde*, Carl Norac et Claude K. Dubois, Ecole des Loisirs, 2005. « Ce matin, comme tous les matins, Lola est heureuse de retrouver Simon. Mais Simon a l'air embêté. Il doit annoncer que ses parents déménagent et qu'il va changer d'école Lola va-t-elle perdre son meilleur ami du monde ? ». Cet ouvrage permet d'introduire la notion d'amitié.

- *Une histoire de caméléon*, Leo Lionni, Ecole des Loisirs, 2000. « Vert dans les feuilles, jaune sur le citron, violet dans la bruyère et noir dans la nuit, le caméléon en a assez de changer sans cesse de couleurs. Jusqu'au jour où il rencontre un autre caméléon qui a peut-être une solution pour être plus heureux... à deux ! ». Cet album permet de continuer sur l'idée de l'amitié tout en ajoutant l'idée de la nécessité d'un ami pour être heureux.

- *Toi & Moi, Petit Ours*, Martin Waddell et Barabra Firth, Ecole des Loisirs, 1996. « Il était une fois deux ours : Grand Ours et Petit Ours. Grand Ours est le grand ours et Petit Ours est le petit ours. Petit Ours veut jouer mais Grand Ours n'a pas le temps de jouer avec lui... ». Cet album est le plus proche de *Clic et Cloc*. En plus de prolonger la notion d'amitié nécessaire, il ajoute la dimension frustrante quand l'ami n'est pas disponible.

Somme toute, ces trois ouvrages permettront de préparer à l'album final *Clic et Cloc* qui est difficile. Nous y verrons la notion de l'amitié et de la frustration quand un ami n'est pas disposé à s'occuper de nous, les élèves pourront ainsi comprendre un peu plus aisément l'album.

1.3- Une activité d'écriture

Comme l'exposait l'ENS de Lyon, les problèmes de compréhension peuvent être évités. Ici, la C8 est concernée : « réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension explicite et/ou implicite à propos d'un mot, d'une phrase ou d'un texte ». *Clic et Cloc* est un conte merveilleux où les animaux parlent comme les humains. L'album parle de façon métaphorique des grands conflits de l'enfance, ici la jalousie en particulier. Il développe une situation initiale qui présente les personnages principaux : Clic et Cloc sont nés et ont toujours grandi ensemble. Ils sont inséparables. Ensuite, une complication apparaît : Cloc a disparu ! La résolution se produit quand Cloc court chercher Clic, après que celui-ci soit parti pleurer dans la forêt. La situation finale permet de montrer l'évolution par rapport à la situation initiale : Clic et Cloc font désormais certaines activités l'un sans l'autre et ont encore plus de choses à se raconter à la fin de la journée.

Suite à tous ces éléments, nous pouvons envisager une séance d'écriture de la fiche d'identité de Clic et de Cloc sous forme de dictée à l'adulte collaborative. On précise :

- Son nom
- Sa taille
- Sa couleur précise (bleu foncé/bleu clair)
- Son caractère
- Ce qu'il aime

Pour ce faire, nous débuterons la séance par une discussion sur les caractéristiques des deux personnages à partir des connaissances et des souvenirs des élèves. Si besoin, l'enseignant relit le début du livre, soit la situation initiale. Une fois toutes les informations en tête, on peut passer à la rédaction de la fiche d'identité présentant Clic puis Cloc. En [annexe n°1](#) se trouve un exemple de l'affichage que nous pouvons rédiger. Cela permettra aux élèves

de distinguer chaque personnage. En complément, nous pouvons écrire un petit texte sur ce que les enfants aiment chez chaque personnage (il est gentil/mignon/...) afin d'explicitier leurs ressentis, émotions, et goûts. La tâche C9 de l'ENS de Lyon, « corriger une tâche écrite portant sur la compréhension à propos d'un mot, d'une phrase ou d'un texte » est absente car le travail étant une dictée à l'adulte, la correction n'est pas nécessaire.

2- Comprendre une œuvre de littérature jeunesse au cycle 3

2.1- *L'œil du loup* : les difficultés de compréhension

Au regard de mon affectation dans une classe de CM1, j'ai changé d'album et de cycle. Afin d'étudier les difficultés de compréhension pour une œuvre de littérature jeunesse au cycle 3, j'ai choisi de travailler sur le roman *L'œil du loup* de Daniel Pennac (Editions Pocket Junior – 1984). J'avais lu ce livre pour mon carnet de lecteur en première année de Master, et il m'avait marquée par son histoire poignante. Ce livre doit amener les élèves à réussir à comprendre une histoire racontée en deux temps distincts, qui se rejoint finalement métaphoriquement dans la réalité. Les histoires des deux protagonistes, racontées dans le passé, sont séparées mais tout de même liées puisque la vie du loup ressemble finalement beaucoup à la vie du petit garçon. Cette œuvre amène donc les élèves à comprendre la notion d'analepse et d'empathie. Elle permet aussi d'aborder les notions de focalisation et de point de vue.

Cette œuvre est littéraire car son texte est résistant. Ici, cela concerne à la fois le changement de narrateur entre l'histoire du garçon et celle du loup (les changements de points de vue et de focalisation), les changements temporels (analepses) et les changements de lieux.

Nous allons donc nous concentrer sur les problèmes de compréhension concernant les analepses de l'histoire. Cela consiste à effectuer des retours sur des événements antérieurs au moment de la narration. Ici, nous avons les histoires des personnages racontées successivement, de leurs origines à leur passé proche. Cela peut être difficile à comprendre pour les élèves : nous passons du récit du loup au récit du garçon entre le chapitre 2 et le chapitre 3. De plus, ils ne doivent pas perdre de vue que les deux protagonistes sont toujours dans le zoo en train de se regarder fixement. Ces analepses sont mentaux, chacun voit l'histoire de l'autre à travers ses yeux.

L'histoire pose des problèmes de compréhension car cette dernière n'est pas immédiate. Il faut débattre ensemble pour cerner tous les éléments de compréhension et la lire entièrement pour comprendre toute l'histoire. Un débat interprétatif pour la fin de l'histoire notamment semble nécessaire.

De multiples problèmes de compréhension peuvent être relevés concernant les analepses de l'histoire. Tout d'abord, la chronologie de l'histoire n'est pas linéaire. Elle comporte de nombreux retours en arrière afin de raconter la vie des deux personnages

principaux. La structuration du récit est très complexe, et les changements de points de vue et de focalisation rendent la tâche difficile.

Ensuite, concernant les personnages, les élèves peuvent avoir du mal à repérer qui parle et quelle histoire est racontée. La construction du récit implique que chaque histoire introduit de nouveaux personnages (la famille du loup, les « proches » du garçon), ce qui crée une multitude de personnages dans chaque histoire. Qui plus est, certains noms sont difficiles pour les élèves car ce ne sont pas des noms courants pour eux (Toa, P’pa Bia, M’man Bia). Au final, les élèves doivent aussi remarquer que les deux personnages sont très ressemblants, leur histoire est quasiment identique dans le fond. Là se trouve tout l’implicite de l’histoire.

De plus, les changements de localisation peuvent perturber les élèves. Le début de l’histoire se passe dans un zoo, alors que le récit du loup nous emmène dans les montagnes d’Alaska, et celui du garçon en Afrique. Ces lieux sont aux antipodes et peuvent être inconnus des élèves. Ils doivent donc se créer des représentations et des images mentales de l’histoire afin de bien situer chaque récit et de ne pas les confondre.

Enfin, concernant l’aspect littéraire de l’album, nous pouvons noter la place importante des dialogues. Si la lecture n’est pas dramatisée, les élèves risquent de se perdre au cours des différents dialogues entre les différents personnages car il n’est pas toujours précisé qui parle.

2.2- Les solutions pour résoudre ces problèmes de compréhension

2.2.1- La lecture magistrale et dramatisée

La tâche C1 de Bishop consiste à « définir, expliciter une intention de lecture ». Avant de commencer la lecture magistrale et dramatisée, l’enseignant peut expliquer ce qui va se passer durant la séance et expliquer pourquoi on lit le texte. Il rappellera alors le projet final : l’écriture d’un nouvel épisode de la vie du garçon ou du loup en adoptant le bon point de vue.

La lecture magistrale et dramatisée peut être un bon moyen pour que les élèves appréhendent un passage difficile. Par exemple, il serait possible de lire le début du chapitre 2. Directement après l’entrée du garçon dans l’œil du loup, le lecteur se retrouve transporté au cœur de l’Alaska, au milieu de la famille du loup, au moment d’un dialogue entre plusieurs membres de la famille. Alors, il serait intéressant de varier les voix afin que les élèves

comprennent que ce sont les frères et la sœur du loup qui parlent puisque ce n'est quasiment jamais écrit. De plus, si l'enseignant met en place une voix particulière pour le loup (une voix très grave par exemple), ils pourraient voir qu'il ne participe pas à cet échange plein d'engouement (ce qui engendrerait un début de compréhension du caractère du personnage).

La place des dialogues étant importante dans le roman, ce genre de lecture peut se répéter : le début du chapitre 3 où les deux protagonistes échangent (donc une voix très grave et une voix plus aigüe pour le garçon) ou encore le dénouement du chapitre 4 (la voix aigüe du garçon et diverses intonations pour les autres personnages). Il est important d'insister sur ces interprétations vocales car de nombreux dialogues dans le livre ne précisent pas qui parle. Enfin, cela peut mener à l'étude du dialogue en lui-même : tirets, guillemets.

2.2.2- L'émission d'hypothèses et la socialisation des lectures

Les extraits choisis pour la lecture magistrale et dramatisée étant des débuts de chapitre, l'enseignant peut faire appel à la tâche C2 énoncée par Bishop qui précise qu'il est possible d'« anticiper des hypothèses ». Alors, les élèves pourraient énoncer leurs hypothèses sur la suite de l'histoire. Celles-ci mèneraient à la lecture puis à un débat délibératif afin que les élèves explicitent ce qu'ils ont compris : qui parle ? de quoi ? où sommes-nous ? à quel moment sommes-nous ? La socialisation des lectures prendrait place ici, avec les discussions et les échanges en classe afin de lever les incompréhensions. La tâche C7 est mise à l'œuvre ici : « Proposer, débattre, ou négocier une/des interprétation(s) ».

Cette socialisation mènerait à un résumé de chaque sous-chapitre puis chapitre, le travail étant agrémenté par de la lecture en autonomie à la maison. Cela correspond à la tâche C5 : « produire un rappel de récit ». Cela pourra mener à un affichage de type Visibiléo (CNESCO ; 2018) pour se représenter l'histoire dans son intégralité ([annexe n°4](#)) : où est le début ? où est la fin ? à quoi ressemblent les endroits dont on parle dans le livre ? de quelle histoire parle-t-on ? qui parle ? Pour aider les élèves à réaliser cette tâche, un travail sur le présent de narration peut être mené.

Peu à peu, il pourra être demandé aux élèves de se construire des images mentales afin de se représenter les lieux de l'histoire : le zoo, l'Alaska, l'Afrique. Cela fait écho à la tâche C4 : « évoquer une représentation mentale à propos du phrase ou d'un texte ». Pour étayer cela, la classe pourra faire des recherches sur ce qu'est un loup en Alaska, ce qu'est l'Afrique

saharienne, équatoriale ou de la savane. Ces images mentales s'appuieront sur des images à caractère documentaire qui pourront agrémenter l'affichage, accompagnées des images du livre.

Des questionnaires « vrai/faux » pourront être distribués après les lectures à la maison sur certains passages non étudiés dans le détail en classe. Cela permettra de vérifier la compréhension des passages non vus avec l'enseignant. Cette activité correspond à la tâche C8 : « Réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension ».

Au fur et à mesure de l'avancée dans le livre, les élèves devront être amenés à se rendre compte des ressemblances entre le récit du loup et celui du garçon. Ici se trouve la plus grosse difficulté de l'étude de *L'œil du loup* car elle regroupe tout l'implicite du récit. Pour ce faire, il sera possible de construire en groupe classe les portraits du loup et du garçon. Cela explicitera leurs caractéristiques et fera ressortir leurs ressemblances. Ce travail fait écho aux tâches C6 : « rendre explicite une information implicite » et C5 : « produire un rappel de récit ».

2.2.3- L'utilité du réseau

L'œil du loup étant difficile, il semble pertinent de le placer en fin de réseau. Celui-ci permet aux enfants de mieux comprendre l'histoire par la lecture d'autres livres en lien avec celle-ci. Un réseau fait appel aux tâches C2 et C4 de Bishop : « Convoquer des lectures ou souvenirs de lecture ou d'expériences personnelles » et « Rapprocher le texte d'un autre texte (ou contexte, ou élément de la vie quotidienne) de sorte que les élèves puissent mobiliser des savoirs qu'ils possèdent déjà pour comprendre le texte ». Ce réseau peut alors s'articuler autour du personnage du loup, un classique de la littérature : le loup est souvent vu comme l'antagoniste, le méchant de l'histoire dont il faut se méfier. Ainsi, j'ai choisi deux œuvres de littérature jeunesse :

- *Le fils des loups*, A.Surget, Editions Rageot, 2002. « Cet hiver au cœur des Vosges, la Bête rôde dans les vallées, semant la peur et la désolation dans les villages. Pourtant Pélot accompagne son père dans la forêt pour y chercher du bois. Quand la tempête de neige les sépare, le garçon découvre les traces toutes fraîches de la Bête. ». Ici, le loup est vu comme la « Bête », le méchant, le dangereux. A l'opposé du protagoniste de *L'œil du loup*, donc.

- *L'homme aux sept loups*, C. Signolle et P. Fix, Editions Bayard, 2003. « Un soir, dans la neige et le vent, un inquiétant personnage pousse la porte de la ferme où Marie, huit ans, vit avec sa famille. C'est le meneur de loups. Six bêtes affamées le suivent. Les fermiers, terrorisés, sont obligés de lui donner à manger... En guise de remerciements, l'homme transmet à Marie son pouvoir de comprendre les loups et de soigner leurs morsures. Que va devenir la fillette dotée de cet étonnant pouvoir ? ». Dans cette œuvre, l'homme est impliqué dans la méchanceté des loups. Ne serait-ce donc pas la méchanceté des hommes aussi, comme nous pourrions le voir avec Toa le Marchand notamment ?

Les élèves pourront donc tisser des liens entre les différents loups afin d'émettre des hypothèses puis un jugement sur le loup étudié dans *L'œil du Loup*. Cela permettra d'évoquer la dissonance entre le loup méchant et Loup Bleu, ou les raisons potentielles de la méchanceté des loups (la chasse par les hommes).

2.3- Une activité d'écriture

L'écriture engendre un intérêt pour la construction de la culture littéraire et une ouverture vers d'autres formes de lecture scolaire. L'élève devient alors auteur, il lit un texte dans le but d'écrire, ce qui implique une interprétation personnelle. L'élève passe alors de sujet lecteur à sujet scripteur. De plus, cela est utile à la compréhension car l'écriture suppose la bonne compréhension du texte de base. Cela a dû être verbalisé, discuté, et des outils ont dû être créés pour favoriser ces tâches. Ce travail d'écriture induit la tâche E8 : « Définir, planifier ou organiser la tâche d'écriture ».

Le travail d'écriture pour *L'œil du loup* consistera à jouer sur le point de vue, la focalisation. Cet aspect est fondamental dans l'œuvre, il est donc logique de s'y référer pour l'écriture. Il s'agira d'écrire individuellement un autre épisode du point de vue du loup ou du garçon, à l'aide des portraits et du Visibléo réalisés collectivement. Les élèves feront ce travail individuellement afin d'exposer leur propre compréhension de l'œuvre et leurs propres idées.

Une grille d'autocorrection sera créée grâce à l'implication des élèves : que faut-il pour faire un bon texte en suivant la consigne ? Des critères comme le temps des verbes, le lieu et le caractère du personnage, la mise en page, les accords... seront à prendre en compte, mais ils doivent venir des élèves eux-mêmes.

Il sera aussi intéressant de demander d'inclure des dialogues dans ce texte, comme ils ont fait l'objet d'un travail particulier. Il s'agirait alors de vérifier la bonne compréhension d'un dialogue et la bonne capacité d'en écrire un. Cela sera alors à rajouter à la grille d'autocorrection.

Deux jets sont prévus, avec une grille d'autocorrection construite collectivement. Le deuxième jet se fera en groupes lors d'un atelier d'écriture, pour s'aider mutuellement. Cela fait écho à la tâche écriture E9 : « Revenir sur l'écrit produit : le commenter, le corriger, le réviser, l'améliorer ». Selon le CNETCO (2018),

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.

La mise en page devra être soignée et le texte devra être décoré. Les élèves liront leur texte aux autres. Cette activité est importante selon C. Tauveron (2007) : « les élèves ont tout à gagner à exprimer et à confronter leurs projets d'écriture singuliers ».

Enfin, nous regrouperons tous les textes dans un carnet d'écriture. Selon Ahr et Joole, « 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. » (2010 : 11). Cela permettra à chacun de s'y référer et de relire les chapitres nouveaux écrits par la classe.

3- Analyse de la mise en œuvre de la séquence

Ma classe est une classe de CM1 qui regroupe 25 élèves. Nous sommes dans une école plutôt urbaine avec cinq autres classes d'élémentaire et une classe de Grande Section à côté.

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

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

3.1- Analyse des activités de lecture-compréhension

3.1.1- Les outils théoriques pour analyser ces activités

3.1.1.1- La pédagogie explicite

Selon P. Rayou (2018 ; 66), « les méthodes et outils pour apprendre doivent faire l'objet d'un apprentissage explicite en situation, dans tous les enseignements et espaces de la vie scolaire ». Par suite, selon le Centre Alain Savary (2016),

la pédagogie explicite passe par une :

- explicitation du pourquoi : explicitation des finalités de la tâche (apprentissages visés, par exemple)
- 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 ?

Durant les séances en classe, il est clairement expliqué aux élèves la finalité de l'étude du livre (le projet d'écriture), l'utilité des affichages, l'importance de la lecture... Par un questionnement des élèves, l'enseignant les amène à expliciter à eux-mêmes puis au professeur la chronologie et les lieux de l'histoire (Où se trouvent les personnages ? Quand ?

Quel est le caractère du personnage ?). Les affichages vont également dans ce sens : il s'agit d'explicitier et de schématiser le récit afin de mieux le comprendre.

La pédagogie explicite évite également les malentendus didactiques. 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 scolaires. Les élèves cherchent souvent à se conformer aux prescriptions en s'acquittant de tâches parcellaires sans en percevoir les enjeux sous-jacents » (Cariou, Kervran, Rilhac, 2015 : 75). En outre, Jean-François Halté (1981 ; 29) a introduit le terme de « malentendu communicationnel » pour définir le décalage qu'il existe entre les demandes de l'enseignant (qui sollicitent le vécu et/ou l'imaginaire) et les réponses évaluatives des élèves (qui portent souvent uniquement sur les formes). Dès lors, nous pouvons déduire que les problèmes de compréhension se co-construisent entre l'enseignant et l'élève, et que la pédagogie explicite permet de les limiter, voire de les éviter. Le malentendu didactique peut aussi être lié à un problème de « discipline ». Hofstetter et Schneuwly (2014 : 41 et suiv.) définissent ce terme comme « le processus à travers lequel un élève ou un étudiant est exposé à des modes de penser, parler et faire correspondant à une discipline, et se les approprie. ». Les élèves doivent donc prendre conscience qu'ils sont dans un certain champ disciplinaire, notamment celui du français, et qu'ils doivent donc adopter une attitude spécifique. Il faut qu'ils comprennent les attentes de chaque discipline. Comme chaque discipline a sa propre culture, il faut qu'ils sachent distinguer les différences et ce qui est attendu. Par exemple, Margolinas, C. (2010 : 145-146), remarquait que pendant un exercice consistant à trouver la première lettre du mot « trampoline » dans un bol rempli d'autres lettres, les élèves qui remettent une lettre déjà tirée dans le bol ont beaucoup de difficulté pour réussir. La maîtresse aurait dû préciser que lorsqu'ils ont tiré une lettre, ils ne doivent pas la remettre dans le bol (sinon ils ont toujours la même probabilité de réussite : $1/26$, il s'agit donc d'un problème de collection, lié à la discipline mathématiques). Ainsi, la réussite des élèves dépend de leur compréhension, qui elle-même dépend d'eux et de l'enseignant. Il faut donc que ce dernier soit attentif à utiliser une consigne qui ne porte pas à confusion en renvoyant malgré lui à d'autres situations d'activité et à choisir son lexique pour qu'il ne renvoie pas lui aussi à d'autres situations. En effet, ces situations d'activité font référence à un grand nombre de tâches que les élèves n'arrivent pas à mettre en cohérence. Dès lors, la compréhension s'en trouve pénalisée.

3.1.1.2- Les gestes professionnels

La compréhension des élèves passe aussi par un grand nombre de gestes professionnels de l'enseignant. Bucheton (2009) définit ce terme comme un mot « 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). ». Il s'agit donc de gestes, de mimiques, de regards, d'inflexions de la parole, ... qui accompagnent le discours enseignant lors des activités d'enseignement. Son corps permet de signaler un changement de contexte, une nouvelle activité ou encore une évaluation. Selon Anne Jorro et Hélène Crocé-Spinelli (2010 ; 130) :

Le terme geste est en même temps indicateur d'un mouvement, aussi bien verbal que corporel, qui s'adresse à un « autre » (l'apprenant), et lui donne de ce fait existence et statut de manière spécifique (cet autre peut être un collectif, un élève singulier, un élève de collège ou du primaire, un élève apprenti lecteur ou critique littéraire). Le geste professionnel donne à voir, à comprendre, à percevoir, à ressentir, bref à travailler quelque chose. Le mot geste veut donc traduire la dimension résolument pragmatique du travail de l'enseignant. Le travail de l'enseignant est principalement langagier.

Pour analyser la mise en œuvre de ma séquence, je m'appuierai sur la typologie des gestes professionnels de Jorro et Crocé-Spinelli (*ibid* ; 130-131).

- « Les gestes langagiers ». Les accents didactiques qui ponctuent le discours de l'enseignant orientent les élèves vers des phases de transition d'une leçon à l'autre, vers des moments de structuration et d'institutionnalisation des objets de savoir, vers des temps de retour au calme. Le lexique mobilisé tout autant que la tonalité langagière ont des effets auprès des élèves.
- « Les gestes de mise en scène des savoirs » autour de la transmission des savoirs. Ils permettent au professeur de relier l'activité des élèves aux enjeux didactiques poursuivis »
- « Les gestes d'ajustement » : la manière de réagir aux événements imprévisibles et de s'adapter en situation : définition de la consigne, la négociation des règles du jeu, la reprise d'activités empêchées, l'invention d'une stratégie nouvelle rendent compte de l'acuité régulatrice de l'enseignant.
- « « Les gestes éthiques » : la manière dont l'enseignant communique avec les élèves et apprécie leur travail.

3.1.1.3- La posture des élèves

Concernant l'analyse du travail des élèves, j'utiliserai la typologie de Bucheton (2016) :

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

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

3.1.2 – Analyse de la séquence

En classe, les séances ont été construites sur un modèle répétitif pour que les élèves sachent exactement ce qui est attendu d'eux : rappel de récit ; lecture magistrale du début du chapitre étudié ; discussion ; remplissage du Visibiléo ; construction du portrait du personnage étudié ; questionnaire de lecture.

Les séances de lecture-compréhension ont toujours débuté par un résumé du chapitre précédent en dictée à l'adulte. Cela permettait aux élèves de se remettre en mémoire l'histoire et de comprendre son maillage. Les élèves ont bien compris l'utilité, le problème était surtout de limiter le rappel de récit à quelques lignes. Un document fut donc construit au fur et à mesure du livre ([annexe n°3](#)). Les élèves sont plutôt dans une posture réflexive, afin de se souvenir des éléments importants du chapitre. Ils doivent se souvenir précisément de détails marquants, sans aller trop loin. Par exemple, L.R. a très bien retenu l'histoire, mais il ne faisait pas de résumé, il la racontait très en détails dans un monologue. L'enseignante a dû intervenir pour sélectionner les éléments à mettre dans le résumé et pour réguler la parole.

Elle utilise donc des gestes professionnels langagiers et elle a un rôle de médiateur. Cela a mené à un document résumé ([annexe n°3](#)).

Ensuite, une lecture magistrale du chapitre étudié lors de la séance permet de remettre les élèves dans le contexte de l'histoire. L'enseignante est toujours dans une posture langagière. Elle étaye ensuite la discussion autour du chapitre étudié avec des gestes langagiers : que se passe-t-il ? Où ? Quand ? Avec qui ?

Pour la construction du Visibiléo ([annexe n°4](#)), l'enseignante utilise des gestes de mise en scène des savoirs et les élèves sont en posture première. Or, quand l'enseignante demande des citations du livre afin de valider les lieux ou la chronologie, les élèves passent dans une posture réflexive, qui les amène à chercher dans le livre de façon efficace. Par exemple, certains élèves ne trouvaient pas de citation adéquate, alors que d'autres, comme N.A., trouvèrent rapidement un exemple évoquant le lieu. Le même principe est reproduit pour la construction du portrait du personnage étudié. Le numérique est utilisé afin de trouver des images documentaires des lieux étudiés. Le moteur de recherche Qwant est utilisé et les élèves choisissent collectivement une photo (vote à main levée si conflit). Leur posture est plutôt ludique-créative.

Le questionnaire de lecture permet à l'enseignante de s'assurer de la bonne lecture et de la bonne compréhension du livre. Les élèves se trouvent soit en posture scolaire ([annexe n°5](#) : travail excellent bien que peu propre) soit en posture de refus ([annexe n°6](#) : lecture non faite, avec même un problème de lecture de consigne).

Après l'étude des deux personnages, l'enseignante propose d'étudier les ressemblances : « Ne voit-on pas des caractéristiques communes entre Loup Bleu et Afrique ? ». Les élèves adoptent une attitude réflexive puis donnent leurs idées. L'enseignante les note au tableau ([annexe n°7](#)) afin d'en faire un affichage complémentaire au Visibiléo ([annexe n°8](#)).

Les réussites de ce modèle tiennent à la posture réflexive des élèves et aux gestes langagiers de l'enseignante. Les élèves ont aimé lire l'œuvre, l'ont globalement bien comprise. Cependant, les fragilités de cette séquence reposent sur le collectif : certains ne participent pas, la compréhension n'est donc pas assurée ; une élève n'a pas lu.

3.2- Analyse des écrits des élèves

Le travail d'écriture a débuté après l'étude complète de l'œuvre. Au travers du premier jet, la plupart des élèves ont montré une grande difficulté d'imagination. L'enseignante avait pourtant fourni des exemples et fait reformuler les élèves. Une sorte de « syndrome de la page blanche » est apparue, nécessitant l'étayage du professeur. Quelques élèves, moins de cinq, sont partis sur un résumé de l'histoire, comme L.L.. Un problème de malentendu didactique s'est posé, car les élèves ont réalisé une production écrite mais sans considérer ce qui leur était demandé. Grâce à un recadrage, l'élève a pu faire évoluer son texte afin de respecter la consigne ([annexe n°9](#)) et se placer dans une posture réflexive.

A.G.B n'avait pas lu le livre entièrement, elle s'est donc retrouvée face à une difficulté inédite : ne connaissant pas l'histoire, comment trouver un autre épisode concernant la vie d'un des personnages ? Elle a donc commencé par inventer une histoire racontée par Afrique ([annexe n°10](#)). Elle était donc dans une posture ludique-crétative. Puis, aidée par son AESH, elle a pu lui dicter un texte correct ([annexe n°11](#)). D'autres élèves pourtant en difficulté, comme B.C., ont pu écrire un texte original fonctionnant avec l'histoire, avec l'étayage de l'enseignante ([annexe n°12](#)).

Sans surprise, certains élèves d'un excellent niveau comme L.R., S.D. ou Q.L. n'ont eu aucun mal à inventer et à écrire leur histoire ([annexe n°13](#)) en se mettant dans une posture réflexive très rapidement.

Pour tous les élèves, le Visibiléo et les affichages ont été d'une grande aide pour se remémorer l'histoire et pour s'y situer. L'écart entre les séances n'était pas favorable à sa mémorisation, l'intérêt des affichages s'est donc très vite fait remarquer.

La grille d'autoévaluation a constitué un échec. N'ayant pas l'habitude d'utiliser ce genre d'outils, les élèves n'ont pas compris l'utilité ou la portée de celui-ci. A.G.B., par exemple, n'a pas cherché à avoir un maximum de « Je suis certain d'avoir maîtrisé », elle n'a pas vérifié ses verbes ou son orthographe ([annexe n°14](#)). Les élèves l'ont remplie bien volontiers, mais juste pour répondre à la demande de l'enseignante. De plus, en la constituant, l'enseignante et la classe n'ont noté que l'imparfait comme temps, alors que le passé composé aurait pu être ajouté.

Après ce premier jet, des différences de longueurs sont apparues : L.R. a écrit un texte très long, tandis que N.A. ([annexe n°15](#)) ou Q.L. ont été succincts. Le niveau habituel des élèves n'a pas de lien, car ces trois enfants ont un très bon niveau. Les plus gros changements concernaient les temps du récit et la cohérence de l'histoire.

Le deuxième jet consistait pour certains à reprendre complètement leur texte, comme M.A. ([annexe n°16](#)) ou A.G.B. D'autres devaient le finir, comme L.T. ([annexe n°17](#)). D'autres enfin, devaient recopier leur texte au propre afin de vérifier l'histoire, comme C.G. ([annexe n°18](#)). Un deuxième remplissage de la grille d'autoévaluation a été fait, sans plus de signification pour les élèves.

Une fois chaque jet fini, l'enseignante a demandé aux élèves de penser à leur mise en page. Malgré des exemples, les élèves se sont lancés dans de réels dessins sur leur brouillon, comme J.B. ([annexe n°19](#)). Ils se sont mis dans une posture ludique-créative.

Enfin, une séance de recopiage et d'illustration a permis de clôturer cette séquence. Certains volontaires sont passés au tableau afin de lire leur texte aux autres. Selon Doquet (2011), « faire le bilan de ce que l'on écrit, du plaisir ou déplaisir que l'on prend à lire son texte, à écouter celui des autres, de la plus ou moins grande difficulté que l'on éprouve à réaliser ces différents types d'écrits, etc. permet de mieux entendre et percevoir les comportements et réactions des élèves aux demandes scolaires. ». La classe a regroupé tous les écrits dans un porte-vues, lui a donné un titre, et l'ouvrage a été mis à disposition dans la bibliothèque du « Quart d'heure de lecture ».

Ces écrits ont montré pour la grande majorité une bonne compréhension de *L'œil du loup*. Les élèves ont su se situer dans l'histoire du personnage choisi, ils ont su utiliser les ressources disponibles (affichages, visibiléo, dictionnaire, affichages de conjugaison, ...). Toutefois, pour pallier les difficultés rencontrées, l'enseignante aurait dû écrire au tableau la consigne, plutôt que de se contenter d'une transmission orale. De plus, une étape supplémentaire aurait été profitable, comme imaginer des scénarii possibles ensemble, en sélectionner et en écrire un en dictée à l'adulte afin que les élèves puissent s'y référer et s'en inspirer. En outre, un contexte de classe délicat n'a pas facilité la production : les élèves ont vécu la moitié de leur année de CE2 à distance ; l'alternance entre deux professeurs stagiaires n'a pas permis l'établissement de routines de travail régulières, avec des méthodes différentes et une séquence entrecoupée des semaines de l'autre professeur. Les outils pensés pour des

CM1 auraient dû être réfléchis pour des CE2. A cause du manque de continuité et d'habitudes de travail, ils ont également été biaisés et leur utilité n'a pas été aussi importante qu'initialement prévue. Enfin, le travail d'écriture était somme toute complexe, avec les notions de point de vue et de temps du récit mélangés. L'histoire étant fermée, les possibilités ne sont pas aisées à trouver.

Conclusion

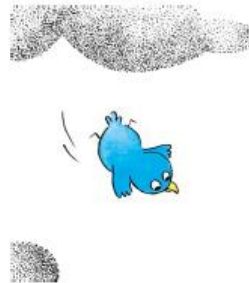
En conclusion, des outils pertinents permettent de mener les élèves vers une bonne compréhension d'une œuvre littéraire. Que ce soit par la lecture dramatisée, le réseau, ou l'utilisation d'affichages comme un Visibiléo, il s'agit de mener la classe vers une compréhension fine et entière de l'œuvre. En parallèle, des outils d'écriture, comme la grille d'auto-évaluation ou l'usage du dictionnaire, permettent la rédaction de textes de plus en plus cohérents et orthographiquement corrects.

L'œil du loup est un livre difficile, rempli d'implicite et de bons dans le temps et l'espace, d'autant plus avec des CM1 privés de la moitié de leur CE2. 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. Un rapport affectif à l'histoire s'est créé, comme M.L. qui a ponctué cette séquence par : « C'est devenu mon livre préféré Maîtresse ! ». Cet élève a ainsi montré qu'il s'était investi en tant que sujet lecteur. Grâce au travail de compréhension, il est possible de créer un lien privilégié entre tous les élèves (même ceux en difficulté, comme M.L.) et le plaisir de la lecture.

Annexes

Annexe n°1 : Exemple de travail d'écriture en cycle 1

Gloc



Taille : petit

Couleur : bleu clair

Caractère : joueur, adore Glic

Aime : la voltige

Annexe n°2 : Séquence sur L'œil du loup

Séance 1 : Lecture compréhension, travail sur le texte et les images.

Découverte du livre et lecture du premier chapitre magistralement (dernière semaine période 2).

- ➔ De quoi parle-t-il ?
- ➔ Où sommes-nous ?
- ➔ Qui sont les personnages ?
- ➔ A quoi peut-on s'attendre dans l'histoire ?

Travail sur :

- la couverture et le titre
- la quatrième de couverture
- sur la table des matières
- sur les illustrations

afin d'émettre des hypothèses sur l'histoire.

Chapitre 2 à lire attentivement pour le retour des vacances de Noël.

Séance 2 : Lecture compréhension sur les lieux et sur le loup. Ecriture d'un petit résumé et du portrait du loup collectivement. Etude de la langue sur le dialogue.

Rappel de récit (chapitre 1) : petit texte en dictée à l'adulte pour agrémenter un document résumé.

Lecture magistrale du début du chapitre 2 (voix différentes) (première semaine période 3).

- ➔ C'est l'histoire de qui ?
- ➔ Pourquoi le loup accepte de raconter son histoire ?
- ➔ Où se passe-t-elle ? Quand ?
- ➔ Comment est le loup ? Quel est son caractère ?

Construction de l'affichage Visibléo : Zoo chap 1 / Alaska chap 2. Recherche d'images documentaires.

Construction du portrait du loup (affichage).

Questionnaire V/F pour la fin du chapitre.

Dialogue et marques du dialogue à voir.

Chapitre 3 à lire pour la prochaine fois pour la fin de la semaine prochaine.

Séance 3 : Lecture compréhension sur le lieu et le petit garçon. Ecriture d'un petit résumé et du portrait du garçon.

Rappel de récit (chapitres 1-2) : petit texte en dictée à l'adulte pour agrémenter un document résumé : chapitre 2.

Lecture magistrale du début du chapitre 3 (voix différentes) (deuxième semaine période 3).

- ➔ C'est l'histoire de qui ?
- ➔ Où se passe-t-elle ? Quand ?
- ➔ Comment est le garçon ? Quel est son caractère ?

Construction de l'affichage Visibiléo : Afrique. Chercher ensemble des images des 3 afriques.

Construction du portrait du garçon (affichage). Construction de l'affichage concernant les ressemblances entre les deux personnages.

Questionnaire V/F pour la fin du chapitre.

NE PAS LIRE LE CHAPITRE 4 PENDANT LES VACANCES pour ne pas connaître la fin avant tout le monde !

Séance 4 : Lecture compréhension sur la fin de l'histoire. Ecriture de petits résumés et du dénouement de l'histoire.

Rappel de récit (chapitres 1-2-3) : petit texte en dictée à l'adulte pour agrémenter un document résumé : chapitre 3.

Lecture magistrale du début du chapitre 4.

- ➔ Comment cela va-t-il finir ?

Lecture magistrale de la fin du chapitre.

Fin de la construction du Visibiléo.

Petit texte en dictée à l'adulte pour agrémenter un document résumé : chapitre 4.

Séance 5 : Ecriture.

Projet d'écriture : écrire un autre épisode du point de vue du loup ou du garçon. Environ 20 lignes. Premier jet.

Grille d'autocorrection à construire collectivement : que faut-il pour faire un bon texte en suivant la consigne ?

Séance 6 : Ecriture.

Deuxième et dernier jet pour l'écriture finale. Veiller à la mise en page puisqu'on va les regrouper dans un carnet.

Séance 7 : Lecture des textes créés en écriture.

Lecture des textes aux autres élèves puis création du carnet d'écriture sur L'œil du loup.

Le réseau ne sera pas étudié par manque de temps.

Annexe n°3 : Document résumés

Nos résumés de L'œil du loup

Chapitre 1 : Un loup dans un zoo recevait la visite d'un enfant chaque jour. Il se posait des questions. Le loup était borgne et l'enfant n'était pas comme les autres car il ne faisait pas le pitre, il regardait simplement le loup. L'enfant ne bougeait pas alors que le loup faisait des allers-retours dans son enclos. Le loup venait d'Alaska et il a perdu un œil lors de sa capture par des hommes. Quand ils se sont fixés, le loup n'arrivait pas à choisir quel œil regarder chez l'enfant. Alors, le garçon ferma un œil. Ils se regardèrent œil dans œil.

Chapitre 2 : C'est l'histoire du loup. On voit sa mère et ses frères et sœurs. Ils sont différents de Loup Bleu. La seule fille s'appelle Paillette car elle a le pelage doré. La mère, Flamme Noire, raconte des histoires d'hommes à ses louveteaux. Des chasseurs les poursuivent constamment pour attraper Paillette, la famille doit toujours fuir. Ils sont prévenus par Cousin Gris, qui surveille les alentours. Un jour, par curiosité, Paillette est allée voir les hommes. Loup Bleu a dû aller la sauver, il s'est sacrifié, a perdu un œil et a été capturé. Depuis, il vit au zoo et le pelage de Paillette s'est éteint.

Chapitre 3 : C'est l'histoire d'Afrique. Un incendie a tué sa famille alors Toa le marchand l'a récupéré car il est doué pour travailler et pour raconter des histoires. Il rencontre des animaux qui deviennent ses amis. Toa essaye toujours de se débarrasser d'Afrique. Un jour, il le vend au roi des chèvres. Mais il se fait renvoyer. Alors, il travaille dans un taxi, il raconte des histoires. Mais ils ont un accident. Il a été soigné et adopté par P' Pa et M' Ma Bia.

Chapitre 4 : P' Pa Bia trouve un travail au zoo municipal. Afrique a retrouvé tous ses amis : Cassardole, le Guépard, la Hyène, la Chèvre, le Gorille, le Lion... même Toa ! L'œil d'Afrique est toujours fermé, comme Loup Bleu. Ils décident de l'ouvrir ensemble car Loup Bleu réalise qu'il est très bien entouré et que cela vaut la peine d'être vu.

Annexe n°4 : Construction du Visibléo

Nom: Loup Bleu

Famille: La mère s'appelle Flamme Noire. Il a 7 frères et sœurs. Il a un cousin, Grand Loup, qui est mort. - Caractère: Il est calme, réveillé, jugé ennuyeux. Il n'est pas bavard. - Histoire: La famille était pourchassée par des chasseurs car ils cherchaient la louve dorée: Paillette. La pupille a raconté son histoire. Loup Bleu s'est sacrifié pour sauver Paillette. Il a perdu un œil lors de son combat contre les hommes. Il ne veut plus leur donner d'intérêt depuis. Il a eu des nouvelles de sa famille mais Paillette a perdu son frère.

Chapitre 2
Passé (l'enfance de Loup Bleu)

Alaska: "la neige silencieuse de l'Alaska"; "le Grand Nord canadien"
Point de vue du Loup.

L'œil du loup
Présent
Zoo (France)
Chapitre 1: "enfer du loup"
"jardin zoologique"

Elle était triste d'avoir perdu son frère.

Nom: Afrique N°1

Famille: Il est orphelin et il a grandi avec Coa le marchand et Casseroles le chameau. Plus tard, il vivra avec M'la Bia et P'Pa Bia.

Caractère: Il est parfois silencieux mais il raconte des histoires. Il est gentil et calme. Il parle aux animaux. Il est travailleur.

Histoire: Les parents sont morts dans un incendie. Coa l'a emmené et l'a fait travailler pour gagner de l'argent. Il essaye plusieurs fois de l'abandonner avant de le vendre ou roi des chèvres. Il s'est fait remporter puis il a dû raconter des histoires dans un camion. Il y a eu un accident, et Afrique a été recueilli par M'la Bia et P'Pa Bia en Afrique verte. Il s'est régulièrement fait des amis: guépard, Casseroles, Hyène, ...

Passé

Afrique

Chapitre 3: "Ah! l'Afrique! Maudite Afrique!"; "Une nuit d'Afrique".

3 Afrique: jaune, grise, verte.

C'est l'enfance du garçon.

→ Point de vue du garçon

Le loup

Nom: Loup Bleu

Famille: La mère s'appelle Flamme Noire. Son père, Grand Loup, est mort. Il a 7 frères et sœurs.

Caractère: Il est calme et sérieux. Il est jugé ennuyeux. Il n'est pas bavard.

Histoire: La pupille a raconté son histoire. La famille était pourchassée par des chasseurs car ils cherchaient la louve dorée: Paillette.

Loup Bleu s'est sacrifié pour sauver Paillette. Il a perdu un œil lors de son combat contre les hommes. Il ne veut plus leur donner d'intérêt depuis.

Il a eu des nouvelles de sa famille par Perdrix, une louve qui partageait son enclos. Paillette a perdu son pelage doré car elle était triste d'avoir perdu son frère.

L'œil du loup

Présent

Zoo (France)
Chapitre 1: "enclos du loup";
"jardin zoologique"

Passé

Alaska:
Chapitre 2: "la neige silencieuse de l'Alaska"; "le Grand Nord canadien"
C'est l'enfance du loup.

→ Point de vue du loup



Passé

Afrique
Chapitre 3: "Ah!"
L'Afrique: "Maudite Afrique"
"Une nuit d'Afrique"
3 Afrique: jaune, grise, verte
C'est l'enfance du garçon.
→ Point de vue du garçon



Le garçon

Nom: Afrique N'Bia

Famille: Il est orphelin et il a grandi avec Bô le marchand et Basserol le chameau. Plus tard, il vivra avec M'Ma Bia et P'Pa Bia.

Caractère: Il est parfois silencieux mais il raconte des histoires. Il est gentil et calme. Il parle aux animaux. Il est travailleur.

Histoire: Ses parents sont morts dans un incendie. Bô l'a emmené et l'a fait travailler pour gagner de l'argent. Il essaye plusieurs fois de l'abandonner avant de le vendre au roi des chèvres. Il s'est fait renvoyer puis il a dû raconter des histoires dans un camion. Il y a eu un accident, et Afrique a été recueilli par M'Ma Bia et P'Pa Bia en Afrique verte. Il s'est régulièrement fait des amis: Basserol, guépard, hyène...

Annexe n°5 : Questionnaire excellent

Questionnaire - Chapitre 2 de L'œil du loup

10/10
10/10 Excellent!

Coche la bonne case.

Question	Vrai	Faux	Je ne sais pas
Pour le garçon, la pupille du loup ressemble à une flamme noire.	XXXX X ✓		XXXX
La mère des loup endort ses petits en leur chantant une chanson.		X ✓	
Les loups doivent souvent déménager à cause des hommes.	X ✓		
Cousin Gris n'a jamais vu des hommes de près.	XXXX	X ✓	
Grand Loup a été tué par les hommes.	X ✓		
Flamme noire dit que les hommes mangent des légumes.		X ✓	
Les chasseurs poursuivent la famille car ils ont entendu parlé d'une petite louve à la fourrure d'argent.		X ✓	
Paillette part toute seule voir les hommes.	X ✓		
Loup Bleu se sacrifie pour sauver Paillette.	X ✓		
Perdrix vient du même endroit que Loup Bleu.	X ✓		

Annexe n°6 : Questionnaire suite à une lecture non faite

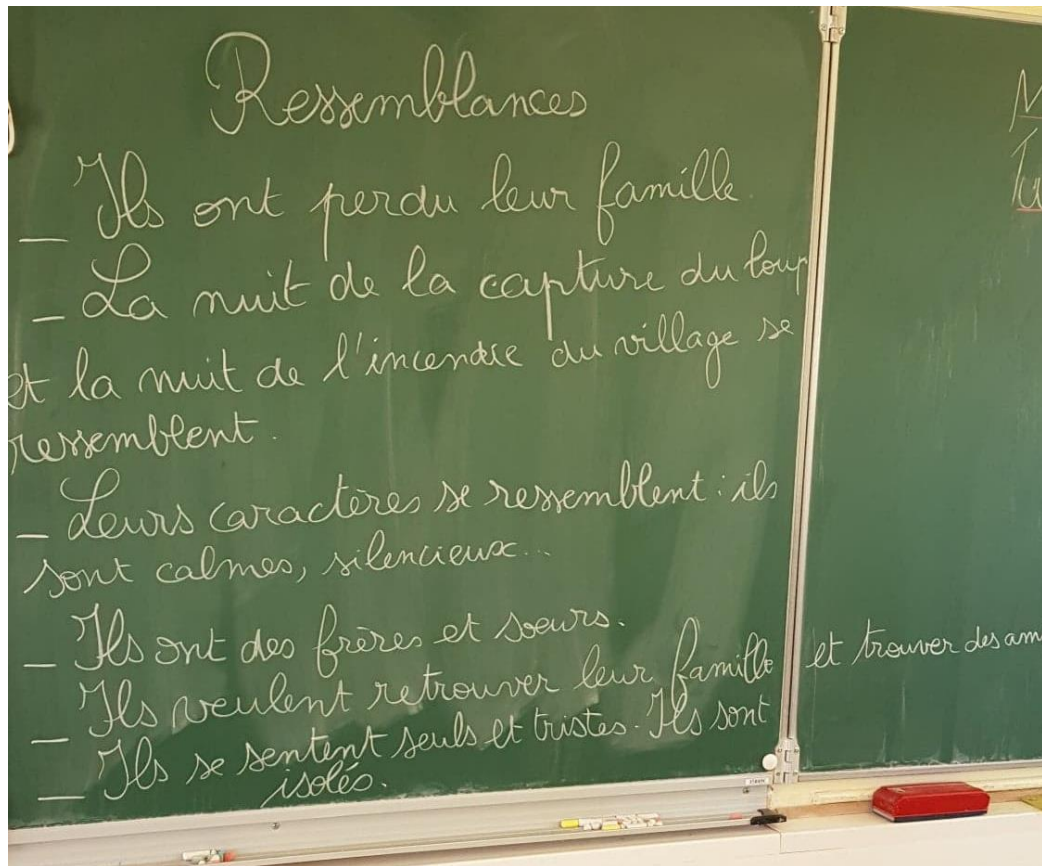
Questionnaire - Chapitre 2 de L'œil du loup

4/10

Coche la bonne case.

Question	Vrai	Faux	Je ne sais pas
Pour le garçon, la pupille du loup ressemble à une flamme noire.	Vrai /		
La mère des loup endort ses petits en leur chantant une chanson.	Vrai	Faux	
Les loups doivent souvent déménager à cause des hommes.	Vrai /		
Cousin Gris n'a jamais vu des hommes de près.		Faux /	
Grand Loup a été tué par les hommes.	vrai	Faux	
Flamme noire dit que les hommes mangent des légumes.	Vrai	Faux	
Les chasseurs poursuivent la famille car ils ont entendu parlé d'une petite louve à la fourrure d'argent.	Vrai +	Faux	
Paillette part toute seule voir les hommes.	vrai	Faux	
Loup Bleu se sacrifie pour sauver Paillette.	Vrai /		
Perdrix vient du même endroit que Loup Bleu.		Faux	Je ne sais pas

Annexe n°7 : Notes des ressemblances



Annexe n°8 : Affichage des ressemblances (feuille violette)

Le loup
Nom: Loup Bleu
Famille: La mère s'appelle Blanche Noire. Son père, Grand Loup, est mort. Il a 7 frères et sœurs.
Caractère: Il est calme et sérieux. Il est jugé ennuyeux. Il n'est pas bavard.
Histoire: La pupille a raconté son histoire. La famille était pourchassée par des chasseurs car ils cherchaient la louve dorée, Paillette.
 Loup Bleu s'est sacrifié pour sauver Paillette. Il a perdu un œil lors de son combat contre les hommes. Il ne veut plus leur donner d'intérêt depuis.
 Il a eu des nouvelles de sa famille par Perdrix, une louve qui partageait son enclos. Paillette a perdu son pelage doré car elle était triste d'avoir perdu son frère.

L'œil du loup
Présent
 Zoo (France)
 Chapitre 1: "enclos du loup"; "jardin zoologique"
 Passé → Afrique
 Chapitre 2: "la neige", "silencieuse de l'Alaska"; "le grand Nord canadien"
 C'est l'enfance du loup.
 → Point de vue du loup
 Chapitre 3: "M"
 L'Afrique "Maudite Afrique"
 "Une nuit d'Afrique"
 3 Afrique "jaune, grise, verte"
 C'est l'enfance du garçon.
 → Point de vue du garçon

Le garçon
Nom: Afrique d'Albia
Famille: Il est orphelin et il a grandi avec son marchand et Esserolles le chameau. Plus tard, il vivra avec M'Ma Bia et P'Pa Bia.
Caractère: Il est parfois silencieux mais il raconte des histoires. Il est gentil et calme. Il parle aux animaux. Il est travailleur.
Histoire: Les parents sont morts dans un incendie. Son père l'a emmené et il a fait travailler pour gagner de l'argent. Il essaye plusieurs fois de l'abandonner avant de le rendre au roi des chèvres. Il s'est fait renvoyer puis il a dû raconter des histoires dans son camion. Il y a eu un accident, et Afrique a été recueilli par M'Ma Bia et P'Pa Bia en Afrique verte. Il s'est régulièrement fait des amis: Esserolles, quipard, Hyène...

La musique colorée
 Sur la chanson de Lili!

Les ressemblances entre Loup Bleu et Afrique
 - Ils ont perdu leur famille.
 - La mort de la capture du loup ressemble à la mort de l'incendie du village du garçon.
 - Ils sont calmes, silencieux.
 - Ils ont des frères et sœurs.
 - Ils veulent retrouver leur famille et trouver des amis.
 - Ils se sentent seuls et seuls.
 - Ils sont isolés.

Annexe n°9 : Texte de L.L.

L'œil du loup.

Résumé à enlever

Il était une fois Loup Bleu qui était très gentil.
Il habitait seul dans une cage d'un zoo, mais ~~mais~~ ^{il ne} ^{s'il n-}
n'était pas trop. Loup Bleu avait imaginé qu'il y avait un
petit garçon qui s'appelait Afrique et Afrique ne lâchait
du regard Loup Bleu. Mais Loup Bleu avait un œil fermé et
Afrique voulait soigner Loup Bleu. Afrique était parti parce qu'
c'était la nuit alors Loup Bleu était fatigué. Avant de se coucher,
Loup Bleu avait entendu un bruit dans son ^{enclos} ~~enclos~~. Il avait un peu
curieux. Il se leva et il s'approche du bruit. et
s'est levé et il s'est approché

Mais ce n'était qu'un petit oiseau très gentil, ce n'était pas
un animal féroce. Alors Loup Bleu était ^{et} ^{mit} ^{prêt} ^{et finir.} ^{il prend le}
petit oiseau ^{et} ^{mit} ^{prêt} ^{et finir.} ^{il prend le}
c'était le matin Loup Bleu était réveillé mais pas le petit oiseau
dormait profondément. Alors Loup Bleu lâsse le petit oiseau
 dormir. Bon Loup Bleu s'était fait un ami. laissait le petit oiseau

Très bien !

Annexe n°10 : Texte n°1 d'A.G.B.

1 Il ~~était~~ une fois, Afrique ~~était~~ encore jeune, il se fait
2 adrepté par Toa le marchand et quaxote. casseroles
3 1 an plus tard Afrique a grandi, il raconte plein
4 d'histoire a des animaux et plein de gens. Voilà
5 une h'istoire d'Afrique. Il était une fois sous un soleil
6 d'argent dans une maison un homme Tatoué
7 il s'appelle ToKa un homme de chasse il emme
8 chasse des loups des renards des cerfs...
9 ToKa était riche parcequ'il vendait de la
10 viande de lapin de cerfs et de chevaux.
11 il a beaucoup d'argent pour faire le tour du monde
12 et rencontre un gori qui s'appel M. D. ~~un~~ un gori a 3 Non
13 un cerfs qui s'appel saché: se cerfs court vite de ToKa
14 et il s'est rendu compte que chassé n'était pas bien
15 et a arrêté de chasser il s'est mis à nourrir et
16 carottes et de devenir gentil avec les animaux
17 et avec les gens a la fin de l'histoire tous les
18 animaux se sont endormis
19
20 Ce n'est pas ce que je demande. Tu dois
raconter un souvenir, quelque chose qui est
arrivé à Afrique.
fin

Annexe n°11 : Texte n°2 d'A.G.B.

Afrique protégeait les chèvres des méchants Guépards et des lions.

De jours en jours des chèvres disparaissaient.

Afrique décidait de rester éveillée toute la nuit.

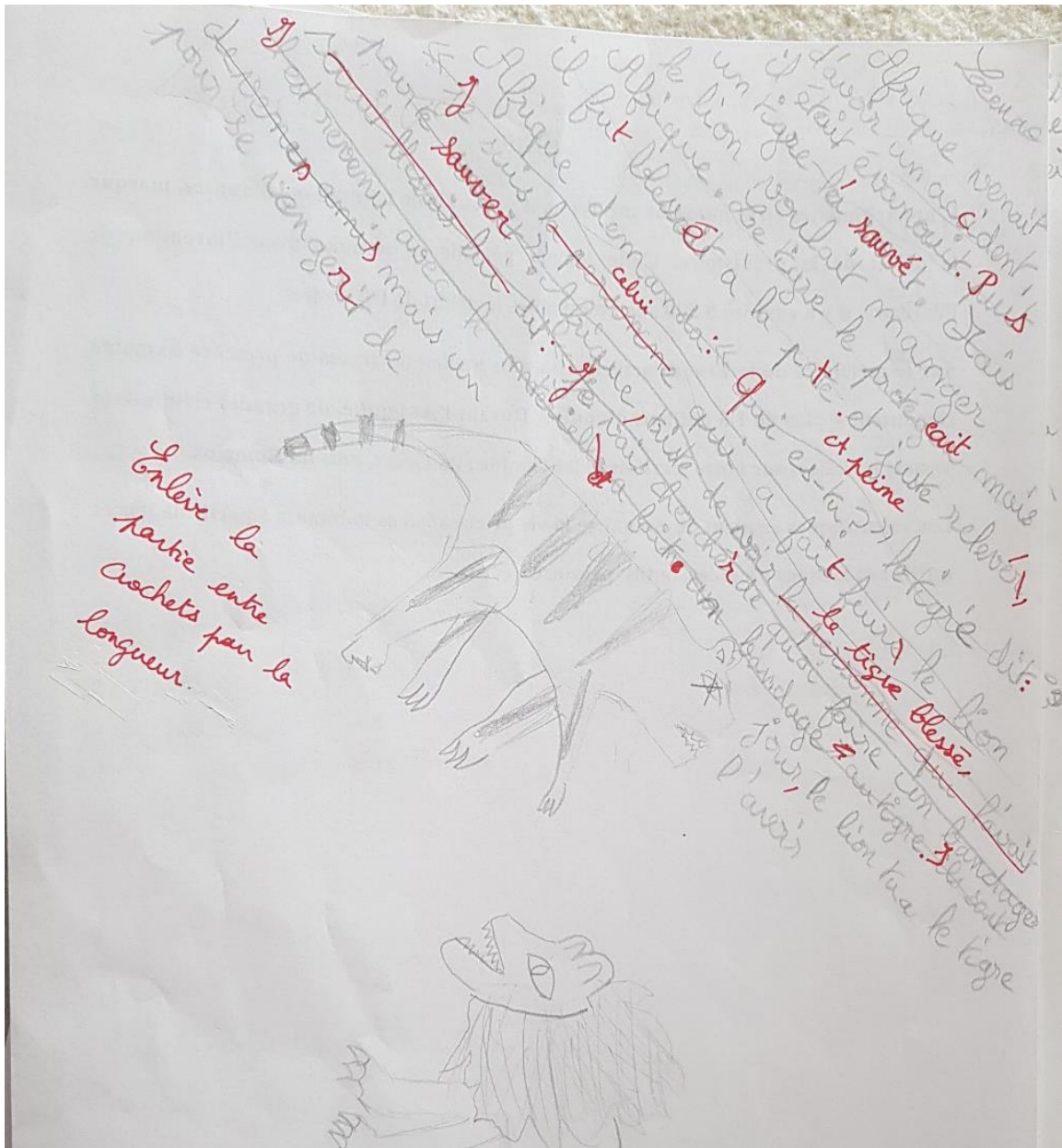
Un soir, il tendait un piège, il voyait des chèvres, le Guépard le regardait dans le filet.

Le roi des chèvres était très content d'Afrique.

Annexe n°12 : Texte de B.C.

Page 11
Afrique habitait dans le village Gara avec ses parents. Dans
le village, des personnes ~~de~~ ^{étaient} la famille d'Afrique. Un jour, ces
personnes qui sont Martin, Matt, Rui, et Brune ont dit: "Allez mourir!".
Le lendemain et ils sont partis après la mère d'Afrique est morte. Et a
trouvée qu'elle qu'un et cette personne était Coa. Et le lendemain,
dans le village Gara, Martin, Matt, Rui, et Brune ont brûlé la maison
d'Afrique et le feu s'est propagé dans le village et les parents d'Afrique
sont morts, et Afrique n'est pas mort fin.

Annexe n°13 : Textes de L.R., S.D. et Q.L.





Afrique

Après l'accident d'Afrique dans le taxi,

Afrique est tombé dans un
ravin mais il a réussi à s'en sortir.

Il a beaucoup marché pour arriver
à la forêt, mais il n'a pas vu le gorille
et il était très déçu ~~mais~~ il voulait tellement le voir

qu'il a continué ses recherches.

pendant 2 jours. Mais il était trop
fatigué et il s'est endormi devant un serpent.
Le serpent a piqué Afrique. Le lendemain
Afrique avait très mal mais il savait d'où
ça venait. Il cherchait un moment et a
trouvé que ça venait du talon. Mais un rien de temps,
il s'est endormi et P. na Dia le trouva. ~~endormi~~
Il le ramena à la maison. Mais

sur la route, il croisa un
léopard et P. na Dia n'avait rien vu.
Il a vu le léopard et il a gagné.
P. na Dia a gagné et il a gagné.
P. na Dia a gagné et il a gagné.
P. na Dia a gagné et il a gagné.



~~Quand~~ Loup Bleu s'est fait capturer⁺ par des chasseurs. Les chasseurs ont apprivoisé Loup Bleu, ^{qu'il devienne} pour ^{devenir} un chien de traîneau. Mais il n'avanc^{ait} pas, donc ils l'ont pendu. ~~Loup~~ faut de la peur, il c'est fait un maître ^{il} et s'appell^{ait} Bernard. ^{il} Ils sont ^{a trouvé} devenus meilleurs amis. ^{qui} Bernard et Loup Bleu partaient en balade. Mais la police a retrouvé Loup Bleu et il l'ont mis au zoo.

Annexe n°14 : Grille d'autocorrection d'A.G.B.

Grilles d'auto-correction sur l'écriture d'un texte

Critères d'évaluation	Je suis certain d'avoir maîtrisé.	Je ne suis pas encore sûr(e) d'avoir maîtrisé.	Je pense que je n'ai pas réussi.
Bien connaître l'histoire.			X
Respecter l'histoire des personnages.	X		
Réfléchir à la cohérence de son histoire.			X
Mettre les verbes au passé : imparfait.		X	
Utiliser des majuscules et la bonne ponctuation.		X	
Vérifier son orthographe.			X
Se relire.	X		
S'appliquer.	X		

2

Critères d'évaluation	Je suis certain d'avoir maîtrisé.	Je ne suis pas encore sûr(e) d'avoir maîtrisé.	Je pense que je n'ai pas réussi.
Bien connaître l'histoire.			X
Respecter l'histoire des personnages.	✓		
Réfléchir à la cohérence de son histoire.	✓		
Mettre les verbes au passé : imparfait.	✓		
Utiliser des majuscules et la bonne ponctuation.	✓		
Vérifier son orthographe.	✓		
Se relire.	✓		
S'appliquer.	✓		

Annexe n°15 : Texte n°1 de N.A.

L'histoire d'Afrique
Sur le chemin, Toa et
Afrique rencontrèrent le lièvre.
Le lièvre était en colère et il
avait faim. Toa avait
peur. Il dit: "Lièvre, je vais
te donner Afrique." Mais
Afrique était bête. Le dra-
madière ne voulait
pas. Alors, le dramadière
a donné un grand coup
à Toa. Toa voulait monter
sur le dos du dramadière
mais le dramadière ne
voulait pas. Alors Toa
donna au lièvre une pomme qu'il
avait dans un sac. Il
lui donna et s'en alla.
Puis, ils partirent.

Annexe n°16 : Textes de M.A.

Toa le marchand, Afrique et Emma ^{le dromadaire} marchaient dans le désert. ~~Il~~ ^{ils} ~~marchaient~~ pendant des heures. ~~Obis~~ ^{mais} la nuit, Emma était fatiguée. ~~alors ils se sont arrêtés~~ ^{alors ils se sont arrêtés}. Mais la journée Afrique parlait au dromadaire : ~~il dit~~ « Pourquoi tu rêves en marchant ? » le dromadaire lui répondit : « Parce que j'aime bien faire ^{cela} moi. » Toa le marchand lui de son côté, en avait marre. ~~Alors un soir, il s'est arrêté~~ ^{Alors un soir, il s'est arrêté} près d'un feu de camp ^{avec} quatre monsieurs ^{autour} du feu. ~~Pendant que~~ ^{Pendant que} Afrique était en train de raconter des histoires, Toa lui dit : « J'ai peur de rendre des choses. ~~Le~~ ^{Le} lendemain, ils ont continué de marcher mais le dromadaire à ~~été~~ ^{été} fatigué. ~~Il était tellement fatigué qu'il~~ ^{Il était tellement fatigué qu'il} ~~s'est arrêté~~ ^{ils devaient s'arrêter de nouveau}. Toa le marchand n'était pas très content alors Toa a décidé de la laisser, mais Afrique ne voulait pas. Toa a dit : « Pourquoi tu ne veux pas laisser ce dromadaire ? » Afrique a répondu : « Parce que ~~c'est~~ ^{c'est} mon meilleur ami ! ~~ils ne peuvent pas que je ne le laisse pas le quitter~~ ^{ils ne peuvent pas que je ne le laisse pas le quitter}. » Alors ils se sont arrêtés devant Emma ^{juste à ce qu'elle se réveille}. La nuit ~~est~~ ^{était} tombée tout le monde dormait et Emma le dromadaire se leva, tout le monde était réveillé. ~~Ils ont repris la route~~ ^{Ils ont repris la route} ~~et ont continué de marcher désespérément~~ ^{et ont continué de marcher désespérément}. Et ~~la~~ ^{ils} ~~ont rencontré~~ ^{ont rencontré} un chat qui s'appelait Lola. Elle était si mignonne qu'ils ~~ont voulu~~ ^{ont voulu} l'adopter.

Moélys



Cette histoire est trop proche de l'histoire originale...

Afrique racontait des histoires au chauffeur, le chauffeur était très content. Quelques temps plus tard, ils ont vu une girafe, la girafe des gens ? alors Afrique lui a raconté une histoire. Alors la girafe ^{est} ~~est~~ ^{est} venue. ~~Après, ils sont passés~~ ^{Après, ils sont passés} ~~ils ont vu un chat~~ ^{ils ont vu un chat}. Ils ~~ont voulu~~ ^{ont voulu} l'adopter et ils voulaient appeler Lagon, mais le chauffeur dit : « Non ! » Afrique lui demanda : « Pourquoi ? » « Parce que » Afrique n'était pas content. Afrique voulait descendre de la voiture mais le chauffeur ne voulait pas. Il aimait trop les histoires d'Afrique. Maintenant Afrique s'ennuyait à raconter des histoires. ~~Un jour il a eu une idée~~ ^{Un jour il a eu une idée}.

Textes recopiés avec la correction :

Texte n°1 :

Toa le marchand, Afrique et Emma le dromadaire marchaient dans le désert pendant des heures. Mais, la nuit, Emma était fatiguée alors ils se sont arrêtés. La journée, Afrique parlait au dromadaire :

- Pourquoi tu rêves en marchant ?
- Parce que j'aime bien faire cela.

Toa le marchand, de son côté, en avait marre. Alors un soir, il s'est arrêté près d'un feu de camp avec quatre messieurs autour du feu. Pendant qu'Afrique était en train de raconter des histoires, Toa était en train de vendre des choses. Le lendemain, ils ont continué de marcher mais le problème c'est qu'Emma était fatiguée. Ils devaient s'arrêter de nouveau. Toa le marchand n'était pas très content, alors Toa a décidé de la laisser, mais Afrique ne voulait pas. Toa répondit :

- Pourquoi tu ne veux pas laisser ce dromadaire ?
- Parce que c'est mon meilleur ami !

Alors, ils sont restés devant Emma jusqu'à ce qu'elle se réveille. La nuit était tombée, tout le monde dormait et Emma le dromadaire se leva, tout le monde était réveillé. Ils ont repris la route désespérément. Ils ont rencontré un chat qui s'appelait Lola. Elle était si mignonne qu'ils ont voulu l'adopter.

Texte n°2 :

Afrique raconta des histoire au chauffeur, le chauffeur était très content. Quelques temps plus tard, ils ont vu une girafe. La girafe les gênait alors Afrique lui a raconté une histoire. Alors la girafe s'est poussée. Ensuite, ils ont vu un chat. Ils voulaient l'adopter et ils voulaient l'appeler « Tigrou », mais le chauffeur dit : « Non ! ». Afrique lui demanda :

- Pourquoi ?
- Parce que.

Afrique n'était pas content. Afrique voulait descendre de la voiture mais le chauffeur de voulait pas. Il aimait trop les histoires d'Afrique. Maintenant, Afrique s'ennuyait à raconter des histoires.

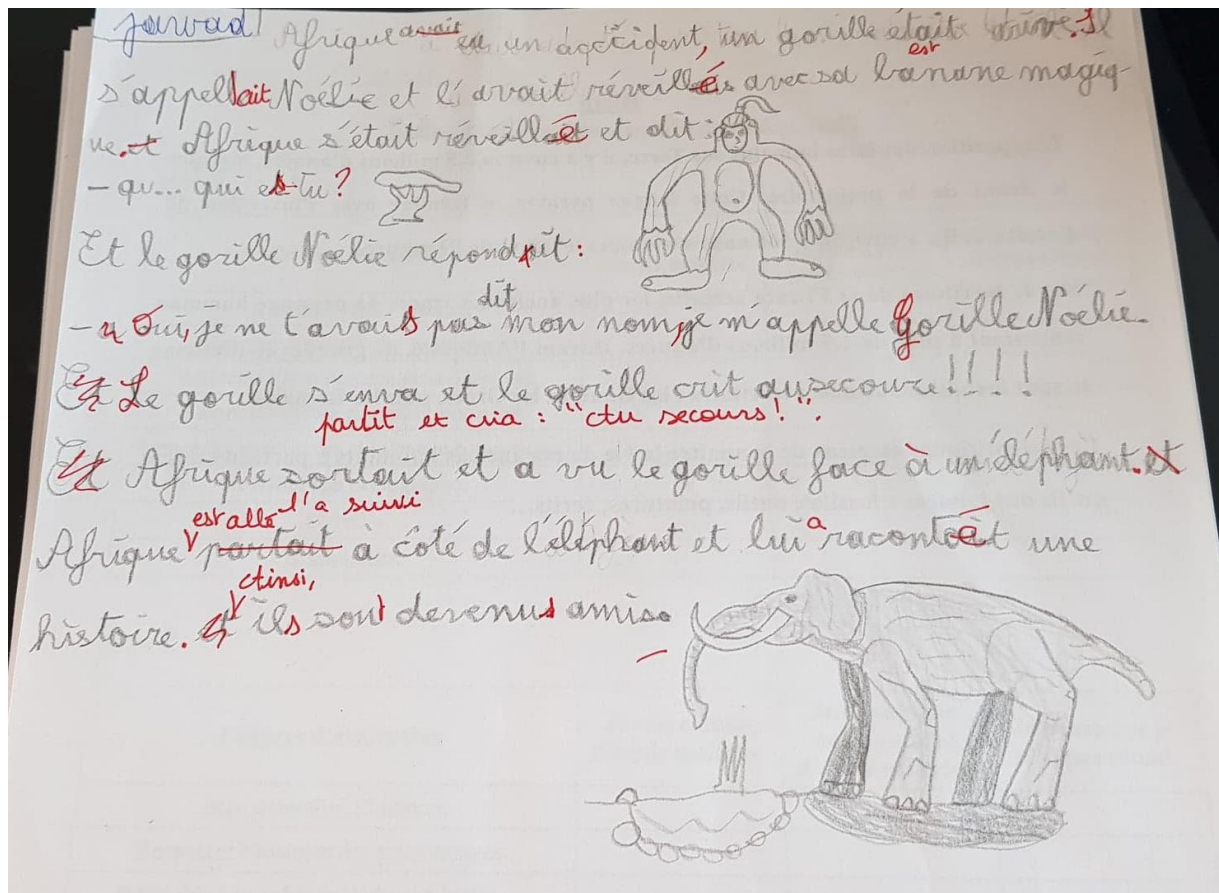
Annexe n°17 : Texte de L.T.

Une ~~forêt~~ ^{pay} brula et une dame
cria en courant : « S'il vous plaît !
Toa ! Toa ! » une dame ~~cria~~ ^{elle avait} avec
un bébé dans les bras. Elle arriva
vers Toa le marchand ~~et la dame dit :~~
« Toa ~~prenez~~ ^{prenez} cet enfant ! » Toa
dit : « non ! » la dame ^{insistait} ~~insistait~~
et Toa dit oui. Toa l'appela
~~Afrique~~ ^{accepta} Toa l'avait ^{enmené}
à New York, il avait fait le tour
du monde. Tous les deux, avec un
lama qui s'appelait ~~Casseroles~~ ^{change le nom}
ils ^{allaient} visiter tous les pays du
monde. ^{Afrique} il trouva ^{cela} sa génial.
Un jour, Toa trouva un
travail. Et il eut besoin
d'argent pour trouver
une maison, il ~~éleva~~ ^{alla} Afrique,
il acheta un chat ^{Afrique} qui
s'appela Nihil, il ~~faisait~~ ^{plaisir}
à Afrique. Il eut ~~aucun~~ ^{aucun} problème
et ils recurent ~~heureux~~ ^{à reprendre}
il ~~retrouva~~ ^{il retrouva} sa génial.

Annexe n°18 : Texte n°2 de C.G.

Une fois adopté par Voa le marchand, Afrique avait décidé de ne pas le suivre car il avait vu^x des plantations magnifiques. Il est parti sans que Voa le marchand ne le voit. Une fois arrivé aux plantations magnifiques, Afrique avait décidé d'en cueillir une. Afrique est retourné voir Voa, Voa ne s'est pas rendu compte qu'Afrique était parti. Mais les plantations magnifiques étaient empoisonnées. Afrique avait pris une plante. Il commençait à se sentir mal donc Voa le marchand avait décidé de vendre Afrique car il ne savait pas quoi en faire. Voa n'avait pas réussi à vendre Afrique car il était mal donc Voa l'a soigné pour se faire de l'argent car Afrique allait pouvoir continuer à raconter des histoires. ✓

Annexe n°19 : Texte n°1 de J.B.



Bibliographie

- Ahr S., et Joole P. (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>
- Bishop, M-F. (2018). La compréhension, le parent pauvre de l'enseignement de la lecture. Conférence, Centre Alain Savary, ENS Lyon. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/lire-ecrire-parler-pour-apprendre-dans-toutes-les-disciplines/dossier-lire-ecrire/comprehension-partager-les-references>
- Boiron, V. (2010). « Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes », *Repères* [en ligne], 42, mis en ligne le 15 décembre 2012, consulté le 19 décembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/254> ; DOI : 10.4000/reperes.254
- Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique* [En ligne], vol 3 - n°3. Mis en ligne le 01 octobre 2011, consulté le 21 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/543> ; DOI : 10.4000/educationdidactique.543
- Bucheton, D (2016) Les postures élèves. Plateforme Néopass@ction, IFE [En ligne] <http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/les-postures-eleves>
- Cariou, D. Kervran, M. et Rilhac, P. (2015) Malentendus et dysfonctionnements du jeu didactique à l'école primaire : la notion de « jeu alternatif, *Revue française de pédagogie* [En ligne], 190 | URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4704> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4704>
- Cèbe, S., Goigoux, R., Thomazet, S. (2003). Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemple de tâches et d'activités. *Lire-Ecrire, un plaisir retrouvé*. Dossier d'activités pédagogiques réalisé par le groupe national de réflexion sur l'enseignement du français en dispositif relais, DESCO
- 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>
- Centre Alain Savary (2018). Séance d'enseignement : le Visibiléo, IFE. [En ligne] <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/LECTURE-ECRITURE/pp-comprehension/scenarios-de-formation>
- CNESCO (2016). Lire pour comprendre et apprendre. <http://www.cnesco.fr/fr/lecture/lire-pour-comprendre-et-apprendre/>
- CNESCO (2018). Écrire et rédiger comment guider les élèves dans leurs apprentissages ? <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/>
- Delcambre, I. (2007). Du sujet scripteur au sujet didactique. *Le français aujourd'hui*, 157(2), 33-41. [En ligne]doi:10.3917/lfa.157.0033.

- Doquet (2011) « clarifier, embrouiller, inventer, brouillonner » Quelques réflexions sur le brouillon et ses usages, *Recherches*, 55[En ligne] <http://www.recherches.lautre.net/wp-content/uploads/2014/06/089-100-Doquet.pdf>
- Dufays, J-L. (2016). Comment et pourquoi développer la compétence de lecture littéraire ? Conférence de consensus « Lire, comprendre, apprendre » à l'ENS de Lyon
- Halté, J-F. (1981). Pour changer l'écriture. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°29. *La rédaction* ? 23-46; doi : <https://doi.org/10.3406/prati.1981.1189>
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2014). Disciplinarisation et disciplination consubstantiellement liées. Deux exemples prototypiques sous la loupe : les sciences de l'éducation et les didactiques des disciplines. Engler B. (dir.), *Disziplin – discipline*. Fribourg : Academic Press, 27–46.
- Jorro, A., Crocé-Spinelli, H. (2010). « Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative », *Pratiques* [En ligne], 145-146. Mis en ligne le 15 juin 2010, consulté le 21 novembre 2019. URL : <http://pratiques.revues.org/1527>
- Margolinas, C. (2010). Recherches en didactiques des mathématiques et du français : par-delà les différences ». *Pratiques*, 145-146
- Rayou, P. (2018). Pédagogie explicite. *Recherche & formation*, 1(1), 97-107. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.3546>
- 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/10.7202/1018158>
- 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. DOI : <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2289>
- Tauveron, C. (2005). Que veut dire évaluer la lecture littéraire ? Cas d'élèves en difficulté de lecture. In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°31. L'évaluation en didactique du français : résurgence d'une problématique. pp. 73-112; doi : <https://doi.org/10.3406/reper.2005.2663> https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2005_num_31_1_2663
- Tauveron C. (2007). le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur. *Le français aujourd'hui* n° 157, 75-82, Armand Colin, [En ligne].<http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-2-page-75.ht>
- Turco G., Tauveron C. (2002). Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM. ? *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°24-25. Enseigner l'oral. pp. 284-289. https://www.persee.fr/doc/reper_11571330_2001_num_24_1_2558_t1_0284_0000_1

Résumé

Ce mémoire portera sur la compréhension en lecture d'œuvres littéraires aux cycles 1 et 3. Des travaux d'écriture y seront proposés. Une analyse d'une séquence sur *L'œil du loup* de D. Pennac, mise en œuvre dans une classe de CM1 en période 3 et 4 constituera le cœur de ce dossier, notamment avec l'analyse de la pédagogie explicite et des gestes professionnels.

Mots clés : Œil du loup ; compréhension ; écriture ; pédagogie explicite ; gestes professionnels