

**PARCOURS DE FORMATION PROFESSIONNELLE ADAPTÉ :  
ENSEIGNEMENT, ÉDUCATION (POUR PROFESSEURS STAGIAIRES)**

**ÉCRIT SCIENTIFIQUE DE NATURE RÉFLEXIVE**

**S'identifier au personnage pour comprendre  
un récit narratif**

**Youna MASSET**

<b>Encadrant-e de l'écrit scientifique de nature réflexive</b> (en précisant le statut)	<b>Co-encadrant-e de l'écrit scientifique de nature réflexive</b> (en précisant le statut)
<b>Véronique LARRIVE</b> (PRAG Espe Croix de Pierre, UT2)	<b>Michel GANGNEUX</b> (PRCE Espe Croix de Pierre, UT2)
<b>Remis le 06/05/2018</b>	



## Sommaire

<b>Sommaire .....</b>	<b>3</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>4</b>
<b>Comprendre un texte et son contenu implicite par la focale du personnage.....</b>	<b>6</b>
Comprendre la complexité d'un personnage ou ses actions en faisant des inférences.....	9
Comprendre la complexité d'un personnage ou ses actions en écrivant ou en débattant .....	13
Ecrire pour comprendre et apprendre .....	13
Réagir, donner son avis et son interprétation.....	14
S'identifier au personnage .....	15
<b>Rédaction d'un journal intime et de lettres suite à la lecture de <i>Moun de Rascal</i>.....</b>	<b>18</b>
Terrain de recherche .....	18
Le choix de l'œuvre étudiée .....	19
Présentation de notre séquence .....	20
Une approche motivante et facilitant la compréhension .....	23
<b>Conclusion .....</b>	<b>29</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>30</b>
<b>Fiches de lecture .....</b>	<b>32</b>
<b>Annexes 1 : outils/dispositifs .....</b>	<b>47</b>
<b>Annexes 2 : production d'élèves .....</b>	<b>50</b>

## Introduction

Les programmes de 2016 insistent sur la nécessité pour les élèves de devenir des lecteurs autonomes, capables de mettre en place des stratégies pour la compréhension de l'écrit progressivement de plus en plus expertes. Il ne s'agit pas seulement d'être en capacité de lire et de comprendre le texte mais, aussi, pour l'enfant, d'adopter une attitude critique et engagée face à l'œuvre, en faisant notamment appel à son schéma de lecteur.

Un tel souci répond sans doute, en partie, aux chiffres des tests PISA sur la compréhension des textes des élèves français. Bien que le niveau ne soit pas alarmant en ce domaine, il n'en reste pas moins tristement moyen et stagnant<sup>1</sup>. Nous avons pu faire le même amer constat dans notre classe cette année, rendant la thématique de cet écrit réflexif limpide.

Comment, en tant qu'enseignant, aider les élèves à réaliser une telle tâche ? Les chercheurs, les programmes, se sont attelés à ce défi en fournissant au lecteur des stratégies pour y parvenir, tout en donnant aux enseignants des pistes novatrices pour favoriser l'autonomie d'un lecteur expert. Pour autant les vieux travers et les vieilles habitudes sont souvent ancrés dans les dispositifs didactiques : certains manuels et professeurs restent sclérosés dans des schémas classiques d'apprentissage de la littérature en ne proposant à leurs élèves que des questionnaires de lecture. Parfois même, certains évitent de travailler la compréhension en tant que véritable discipline, bien que les manuels comme *Lector Lextrix* ou *Je lis je comprends* y poussent. Ce dernier constat n'a rien de nouveau, déjà Catherine Tauveron en faisait état en 1999, résultat qu'elle attribue à certains travaux de psychologie cognitive qui reviennent à dire que décoder et lire un texte suffisent à le comprendre<sup>2</sup>.

Il n'est guère question, dans le cadre de cet écrit réflexif, de reprendre l'ensemble des théories et recherches sur la lecture-compréhension ou de révolutionner le domaine, seulement de s'interroger sur une pratique de classe et une didactique à mettre en place pour éviter ce recours intempestif aux questionnaires de lecture, que nous devons bien avouer avoir aussi utilisés. Par cette pratique, nous avons pu constater leur inefficacité pour les élèves pour

---

<sup>1</sup>[http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/40/4/depp-ni-2016-38-PISA-2015-comprehension-ecrit-culture-mathematique\\_678404.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/40/4/depp-ni-2016-38-PISA-2015-comprehension-ecrit-culture-mathematique_678404.pdf)

<sup>2</sup> TAUVERON (Catherine), « Introduction », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, « Comprendre et interpréter les textes à l'école », coord. Francis Grossmann et Catherine Tauveron, 19 (1999), p. 3.

favoriser leur compréhension fine d'une œuvre, les empêchant le plus souvent de véritablement se plonger dans le texte.

Nous avons pris le parti de travailler la compréhension d'un texte narratif, *Moun de Rascal*, par le biais de son personnage principal. En effet, nous souhaiterions nous demander dans cet écrit, à l'instar de Gérard Langlade notamment, si plus l'enseignant joue sur l'affect de l'élève, ses émotions et son identification au personnage, plus il pourrait être à même de comprendre le sens, même le plus implicite, du texte. Une telle approche reviendrait à confirmer ce que Manon Hébert présente dans l'un de ses articles<sup>3</sup>, en lien avec les programmes : « *la lecture littéraire à l'école devrait être entendue non pas seulement comme une activité d'acquisition d'un bagage textuel consacré, mais tout autant comme une occasion de développer un rapport avec soi-même, avec la langue, les autres et le monde (Mels, 2003; 2009).* »

Nous allons, dans un premier temps, reprendre les différentes recherches qui ont comme objet l'étude des personnages dans les récits narratifs, ainsi que l'implicite, et l'importance des dispositifs écrits ou oraux pour parvenir à mieux comprendre un texte par la focale du personnage.

Dans un second et dernier temps, nous présenterons la séquence mise en place dans notre classe : nous allons revenir sur notre terrain de recherche, justifier le choix de l'œuvre étudiée, présenter le contenu de notre séquence et en commenter les résultats en rapport à notre focale du personnage.

---

<sup>3</sup> HEBERT (Manon), « Annoter un journal de lecture : Quels gestes évaluatifs pour mieux soutenir « l'action » du jeune sujet lecteur ? », *Mesure et évaluation en éducation*, 34/3 (2011), p. 53. doi:10.7202/1024795ar

## Comprendre un texte et son contenu implicite par la focale du personnage

Dans sa thèse déjà, Catherine Tauveron préconisait de faire du personnage un objet d'enseignement et non pas un simple objet de questionnements<sup>4</sup>. Son étude lacunaire, déjà décriée dans les années 90 par cette même chercheuse, est encore actuelle puisque Dominique Grassart, conseillère pédagogique de Créteil, en fait encore état en 2018<sup>5</sup>.

Au contraire, il faut exploiter la complexité du personnage, en aucun cas la contourner ou la galvauder. L'appréhension de l'ensemble des facettes de cet être est primordiale à la compréhension d'un texte : le personnage est le lien ténu qui s'opère entre le lecteur et l'auteur. C'est par lui que ce dernier répond aux questions que le premier peut se poser. C'est une stratégie d'écriture « pour provoquer l'illusion d'une personne<sup>6</sup>. »

En « personnifiant » le personnage, en le rendant humain, c'est-à-dire avec un caractère, une conscience, une identité, le lecteur peut s'identifier à lui ou, au minimum, mieux le comprendre et ainsi saisir le sens de l'œuvre. Pour autant, Catherine Tauveron fait mention, dans sa recherche de terrain, d'une confusion entre le personnage et la personne, due notamment à la représentation que le lecteur a du personnage intrinsèquement liée à celle que l'enseignant et sa didactique lui communiqueront<sup>7</sup>. L'élève ne s'est pas approprié le personnage mais s'est laissé guider par l'adulte pour l'appréhender.

Une autre raison expliquant cette conclusion peut résulter du contexte propre au texte : parfois le personnage est difficilement identifiable, complexe, ou la symbolique que son existence sous-tend n'est pas toujours palpable et déchiffrable pour des jeunes lecteurs. Nous ne pouvons plus nous contenter d'énumérer les personnages d'une histoire et leurs caractéristiques, tâche souvent résultant d'un questionnaire de lecture. Il faut, au contraire, faire ressentir et saisir le personnage et ses actions, l'évolution de son caractère. En les étudiant, le lecteur ouvre les portes d'un tout autre monde, ainsi propice à son développement culturel.

---

<sup>4</sup> ROMIAN (Hélène), « Compte-rendu de TAUVERON (Catherine), Le personnage. Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire », *Repères*, 11 (1995), p. 173.

<sup>5</sup> Animation pédagogique avec Dominique Grassart (CP), CRDP académie de Créteil, Centre ressources littérature de jeunesse, 17/04/2018.

<sup>6</sup> *Ibid.*

<sup>7</sup> ROMIAN (Hélène), « Compte-rendu..., *op. cit.*, p. 174.

Bien qu'abordé en cycle 2, la focale sur le personnage ne se met véritablement en place qu'à partir des programmes de cycle 3<sup>8</sup>. Le manuel *Lector Lectrix* établit que « *la compréhension de l'implicite d'un récit repose sur la compréhension fine de l'identité psychologique et sociale des personnages, de leurs mobiles, de leur systèmes de valeur, de leurs affects, de leurs connaissances, etc.*<sup>9</sup> » Plusieurs pistes sont à suivre en ce but : imaginer ce à quoi pensent les personnages, et mettre cet aspect en lien avec leurs actions et les événements. En effet, étudier la causalité et les relations entre différents éléments du texte est une base à ce travail d'identification. Ainsi, d'après le manuel, il faut mettre en lien trois ensembles : les buts des personnages (pour le futur) et leurs raisons d'agir (dans le passé) ; leurs sentiments et leurs émotions ; leurs connaissances et leurs raisonnements<sup>10</sup>.

Nous nous ancrons dans ce que Gérard Langlade appelle la lecture subjective : « *nous entendons la façon dont un texte littéraire affecte [...] émotions, sentiments, jugements*<sup>11</sup> ». L'étude du personnage, et des émotions qu'il suscite, est l'une des portes d'accès à l'activité fictionnalisante du lecteur qui lui permet, finalement, de comprendre et de ressentir l'œuvre<sup>12</sup>.

Pour arriver à un tel résultat, il faut envisager et multiplier les dispositifs à mettre en place auprès d'une classe. Un bon dispositif doit permettre, selon Jocelyne Giasson, d'identifier et de résoudre des problèmes de compréhension, de favoriser l'interaction du texte et de l'élève, et de provoquer l'interaction des élèves autour du texte<sup>13</sup>. Nous pourrions

---

<sup>8</sup> Repérage des personnages et de leurs désignations ; centration sur un ou des personnage(s) ; faire des relations entre le personnage et un comportement attendu...

« *Le travail portant sur la compréhension des personnages peut partir des aspects extérieurs (physiques) vers les aspects intérieurs (qualités, sentiments, valeurs, centres d'intérêt, motivations). L'objectif pour l'enseignant est que les élèves aient pu prendre conscience de l'ensemble des caractéristiques permettant d'appréhender le (ou les) personnage(s) dans sa/(leur) globalité et de le distinguer des autres personnages en mettant en évidence les relations, les oppositions, les conflits, etc. qui existent entre eux.* »

RA16\_C3\_FRA\_06\_lect\_comp\_compr\_N.D\_612880

<sup>9</sup> CEBE (Sylvie) et GOIGOUX (Roland), *Lector & Lectrix : apprendre à comprendre les textes narratifs : CM1, CM2, 6e, Segpa*, Paris, Retz, 2009.

<sup>10</sup> *Ibid.*

<sup>11</sup> LANGLADE (Gérard), « La lecture subjective », *La littérature québécoise de 1970 à nos jours*, 145 (printemps 2007), p. 71.

<sup>12</sup> Gérard Langlade fait mention des :

- images produites en complément de l'œuvre (concrétisation imageante)
- liens de causalité établis entre les événements ou les actions des personnages (cohérence mimétique)
- scénarios fantasmatiques activés par le texte
- jugements portés sur l'action et la motivation des personnages (réaction axiologique)

<sup>13</sup> GIASSON (Jocelyne), *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck, 2007.

ajouter, au regard de Catherine Tauveron, l'importance de l'étayage de l'enseignant et les interactions entre pairs<sup>14</sup>. En effet, d'après Fabienne Calame-Gippet et Danielle Marcoin, ces échanges permettent à un lecteur de confronter sa vision et ses idées à celles des autres. Le rôle de l'enseignant est d'imaginer le dispositif, de réguler les échanges, de solliciter la synthèse mais il n'oriente en aucune manière l'interprétation<sup>15</sup>.

De son côté, Gérard Langlade préconise de suivre deux objectifs complémentaires afin de penser un dispositif : favoriser les réactions des élèves et mettre en place une stratégie d'implication en leur demandant leur avis et sentiment sur les personnages, leurs actions etc<sup>16</sup>.

Face à ces propositions, à l'instar des recommandations formulées par Catherine Tauveron, et compte tenu de notre constat en classe, nous faisons le choix de ne pas utiliser de questionnaire de lecture afin de réaliser notre séquence. Au contraire, dans cet écrit réflexif, il s'agit de proposer des alternatives bien plus efficaces pour aider la compréhension d'un texte par les élèves.

Les deux raisons principales à un tel refus ont été parfaitement identifiées par Catherine Tauveron : « *Les questions s'en tiennent au mieux à une vérification de la compréhension de surface et n'engagent en rien le travail interprétatif.*

*Au-delà de leur faible utilité, des questionnaires de ce type ne sont pas sans dangers:*

*- ils se substituent à l'acte de lire (la rédaction des réponses occupe le temps essentiel, les élèves adoptent une stratégie leur permettant de répondre aux questions sans lire le texte)*

*- ils empêchent paradoxalement la lecture du texte sélectionné<sup>17</sup>. »*

En enfermant le lecteur dans un carcan mis en place par l'enseignant, il ne peut interpréter le texte au sens premier du terme, c'est-à-dire expliquer ce qui est obscur, en s'emparant du livre et en mettant en place des stratégies de compréhension.

Pour autant, tout questionnement n'est pas à bannir. Il peut être provocateur, pousser l'élève à se positionner, à affirmer un point de vue... Mais il faut pour cela que l'enseignant soit vigilant à la parole donnée, à la gestion des arguments et à leur recevabilité, tout en

---

<sup>14</sup> TAUVERON (Catherine), « Comprendre et interpréter la littérature à l'école : du texte réticent au texte proliférant », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 19 (1999), « Comprendre et interpréter les textes à l'école », coord. Francis Grossmann et Catherine Tauveron, p. 30-31.

<sup>15</sup> CALAME-GIPPET (Fabienne) et MARCOIN (Danielle), « Des dispositifs didactiques et pédagogiques pour construire la lecture littéraire à l'école », *Repères. Recherches en didactique...*, op. cit., p. 63.

<sup>16</sup> LANGLADE (Gérard), « La lecture.. », op. cit., p. 72.

<sup>17</sup> TAUVERON (Catherine), *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM ?*, Paris, Hatier pédagogie, 2002.

poussant l'élève à se justifier et à chercher les indices textuels pour étayer son opinion. Il ne s'agit alors plus du questionnement basique du texte, comme le serait, par exemple, « quel est le personnage principal ? »

Enfin, selon Jocelyne Giasson<sup>18</sup>, il ne peut y avoir compréhension effective que si les variables lecteur, texte et contexte, sont réunies. En ce sens, le lecteur doit faire appel à ses connaissances sur la langue et le monde, et mettre en branle de nombreux processus de déchiffrage, afin de venir à bout d'une œuvre. Il est indispensable par ailleurs que le contexte, à la fois psychologique, social et physique, soit favorable à une telle réalisation. C'est pourquoi, il est nécessaire, au sein d'une classe, d'instaurer un climat calme, propice à la lecture, tout en motivant les élèves et en proposant soit une lecture silencieuse et individuelle soit une lecture source d'échanges, soit entre pairs soit avec l'enseignant. Celui-ci se doit guider l'enfant vers une lecture autonome qu'il n'est pas encore capable d'effectuer, notamment quand le texte s'avère résistant ou proliférant.

#### Comprendre la complexité d'un personnage ou ses actions en faisant des inférences

Comprendre un texte nécessite d'en saisir toutes les subtilités et le contenu implicite qu'il recèle. Pour cela le lecteur doit pouvoir inférer avec ses connaissances internes et extérieures à l'histoire. Il faut bien comprendre que tous les textes supposent une lecture inférentielle : l'auteur ne donne jamais toutes les clés pour saisir son œuvre. Il ne peut s'agir parfois que d'inférences simples permettant une compréhension fonctionnelle ou minimale selon les termes de Michael Riffaterre<sup>19</sup>.

*« Les inférences constituent une opération psycholinguistique fréquente et déterminante pour la compréhension. C'est un traitement actif, qui dépend du contenu du texte et qui met en jeu un ensemble de connaissances. Pour combler l'information manquante, le lecteur doit gérer des relations entre des phrases, intégrer ses connaissances du monde et ses connaissances préalables, au fur et à mesure de sa lecture, pour comprendre le texte et en apprécier la plausibilité<sup>20</sup>. »*

---

<sup>18</sup> GIASSON (Jocelyne), *La compréhension...*, op. cit.

<sup>19</sup> RIFFATERRE (Michael), *La production du texte*, Paris, Seuil, 1979. Cité dans TAUVERON (Catherine), « Comprendre et interpréter la littérature à l'école : du texte réticent au texte proliférant », *Repères. Recherches en didactique...*, op. cit., p. 15.

<sup>20</sup> PAJEAN (M.) et als., « Qu'est-ce-que comprendre, interpréter en lecture ? », Intervention retranscrite AC Grenoble, 11/2012, p. 2.

[http://www.ac-grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs\\_pedas/evaluer\\_comprehension\\_textes/](http://www.ac-grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs_pedas/evaluer_comprehension_textes/)

L'école a pour rôle d'enseigner aux apprentis lecteurs à faire des inférences, soit logiques soit pragmatiques, afin de rentrer dans les arcanes d'un texte. Pour autant, ce n'est qu'à partir du cycle 3 qu'une telle démarche, relevant de la compréhension fine, est programmée, notamment par la liste des livres recommandés qui s'avèrent être des œuvres complexes<sup>21</sup>. Malgré cette place des inférences dans les textes ministériels, des études ont montré que les élèves sont encore bien loin d'entrer au collège en possédant une maîtrise de leurs aspects les plus simples<sup>22</sup>.

Il est donc indispensable pour les enseignants de continuer à travailler les textes complexes et implicites pour aider l'élève à devenir un lecteur expert. Suivons alors les recommandations de Jocelyne Giasson qui propose à l'élève de formuler des inférences, soit logiques (qu'il fera en partant du texte) soit pragmatiques et créatives (en s'appuyant sur ses connaissances)<sup>23</sup>.

Les inférences logiques peuvent être appelées aussi inférences de liaison (ou encore nécessaires ou obligatoires)<sup>24</sup> car elles ont pour but d'assurer la cohérence du texte et de son interprétation. Le lexique peut être l'un des éléments pouvant bloquer la compréhension d'un texte pour certains élèves, rendant l'œuvre réticente. Pour autant, Catherine Tauveron met en garde les enseignants sur le recours trop prégnant à l'étude du vocabulaire qui aurait tendance, en réalité, à empêcher la compréhension<sup>25</sup>. En effet, mieux vaut parfois ne pas se cantonner à définir le lexique mais à ressentir le texte, et oublier les mots pour entendre le récit dans sa globalité. C'est pourquoi, formuler des inférences logiques sur le vocabulaire grâce au contexte permet de mieux visualiser si l'élève s'est approprié l'œuvre.

---

<sup>21</sup> Critères donnés par Eduscol pour évaluer la complexité d'un texte, sa lisibilité : la quantité d'inférence à opérer pour comprendre ; la structure ou architecture sous-jacente du texte ; les différents modes de relation texte/image. RA16\_C3\_FRA\_05\_lect\_comp\_lisi\_N.D\_612878

<sup>22</sup> Dominique Lafontaine montre qu'au sortir de l'école primaire, les élèves ayant suivi un cursus normal sont incapables de faire des inférences sur des textes simples, parce qu'en ne leur posant que tardivement et rarement des questions inférentielles, on ne leur a pas appris que lire, c'est nécessairement faire des inférences. LAFONTAINE (Dominique), « Le niveau en lecture à l'entrée du secondaire en Communauté française de Belgique : des compétences fragiles et si diverses », *Enjeux*, 41-42 (1997), p. 129-160. Cité TAUVERON (Catherine), « Introduction..., *op. cit.*, p. 10.

<sup>23</sup> GIASSON (Jocelyne), *La compréhension..., op. cit.*

<sup>24</sup> PAJEAN (M.) et als., « Qu'est-ce-que comprendre..., *op. cit.*, p. 2.

<sup>25</sup> TAUVERON (Catherine), *Lire la littérature..., op. cit.*

Pour autant, l'étude du lexique comme préalable à la compréhension peut aussi relever des inférences pragmatiques car l'élève doit faire appel à ses connaissances extérieures au livre pour saisir le sens du texte. Eduscol préconise de suivre la stratégie prônée par Maryse Bianco, Laurent Lima et Emmanuel Sylvestre, consistant à enrichir l'élève par l'analyse du vocabulaire et des contenus thématiques<sup>26</sup>. Ainsi, quand viendra le temps de découvrir une nouvelle œuvre littéraire, il pourra faire appel, notamment, à ses connaissances lexicales, ou sur le genre du texte, pour mieux en saisir le sens.

En effet, en mêlant les indices du récit et ses propres savoirs, le lecteur serait plus à même de répondre aux interrogations du texte et à proposer des inférences pragmatiques. Si nous reprenons la classification proposée par Dale Johnson et Bonnie Johnson<sup>27</sup>, elles seraient au nombre de dix : le lieu, l'agent, le temps, l'action, l'instrument, la catégorie, l'objet, la cause-effet, le problème-solution, sentiment-attitude.

Pour réaliser des inférences créatives, il convient aussi de permettre aux élèves d'émettre des hypothèses. Par le biais de ces extrapolations, l'enseignant peut ressentir à quel point l'enfant a intégré certains aspects de compréhension de l'œuvre, mais aussi à quoi il fait appel dans son schéma de lecteur pour réaliser la tâche, quelle implication et motivation il met en branle.

C'est ce que Jocelyne Giasson propose avec son un modèle d'« intervention avant – pendant – après la tâche de lecture ». Cela se met en forme par un étaye de la part de l'enseignant à tout moment de la compréhension du texte. L'analyse préalable à la lecture prépare celle-ci<sup>28</sup> : en lisant le résumé, le sommaire, en étudiant la couverture... il est possible, par exemple, de créer l'horizon d'attente de l'élève. Pendant la tâche de lecture, l'élève pourra faire des liens entre le texte et ses connaissances, faisant appel à la variable lecteur et mettant en place une représentation mentale cohérente du texte pour l'aider à le comprendre. Les inférences ont une place principale dans ce processus. Enfin, les stratégies postérieures à la

---

<sup>26</sup> BIANCO (Maryse) et als., « Comment enseigner les stratégies de compréhension en lecture », dans GENTAZ (Edouard) et DESSUS (Philippe), *Comprendre les apprentissages*, Paris, Dunod, 2004, p. 48-68.

<sup>27</sup> JOHNSON (Dale D.) et JOHNSON (Bonnie V.), « Highlighting vocabulary in inferential comprehension instruction », *Journal of reading*, 29/7 (1986), p. 622-625.

<sup>28</sup> BIANCO (Maryse), « Propositions pour une programmation de l'enseignement de la compréhension en lecture », contribution pour le CSP ; « Lire pour comprendre : quoi de neuf ? », rapport pour la conférence du consensus Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement des compétences de lecture ?, mars 2016, p. 24-26 et 44-46.

lecture permettent de restructurer et d'organiser les informations prélevées dans le texte<sup>29</sup>, en faisant, par exemple, vérifier les hypothèses formulées au préalable ou en portant un jugement...

Les prédictions émises peuvent être de deux ordres : soit fondées sur le contenu du texte, soit sur les indices du texte ou la suite de l'histoire. Finalement, il serait intéressant de faire revenir les élèves sur leur horizon d'attente initial, et sur les différentes hypothèses qu'ils auront formulées tout au long de l'étude de l'œuvre.

Ce modèle proposé par Jocelyne Giasson permet de mettre en exergue le personnage, par exemple en faisant des déductions sur celui-ci grâce à l'illustration de couverture : qui est le personnage principal, et déjà d'imaginer son histoire et ses caractéristiques... De même, après la lecture de l'œuvre, il est possible d'émettre un jugement sur le personnage et ses actions.

Le choix d'une lecture puzzle de l'œuvre étudiée, aussi appelée lecture à dévoilement progressif, peut permettre tout autant de mettre le doigt sur les passages et les indices du texte permettant une compréhension fine de celui-ci, notamment par la focale du personnage. La lecture complète et immédiate de l'œuvre aurait tendance à effrayer le lecteur et à ne pas lui permettre de mettre en évidence certains éléments. Elle favoriserait plutôt la compréhension globale, au détriment de l'appropriation de l'œuvre par le lecteur par le biais, notamment, d'une lecture subjective.

Fabienne Calame-Gippet et Danielle Marcoin préconise l'emploi de ce type de dévoilement progressif de l'histoire pour les textes proliférants, c'est-à-dire qui peuvent être interprétés de différentes façons<sup>30</sup>. Un tel choix nécessite une attention accrue de l'enseignant qui se doit de mesurer ses choix de césure, et trouver où arrêter la lecture afin de faciliter l'interprétation des élèves. Cela permet de recueillir leurs méfiances, leurs réactions et leur appropriation du personnage.

Le dévoilement progressif peut être intéressant aussi pour des textes peu difficiles à comprendre au premier abord, mais à la portée symbolique ou morale très importante<sup>31</sup>. Ainsi les césures doivent être mûrement réfléchies afin que le message véhiculé par le personnage ou ses actions soit mises en exergue.

---

<sup>29</sup> *Ibid.*

<sup>30</sup> CALAME-GIPPET (Fabienne) et MARCOIN (Danielle), « Des dispositifs didactiques... », *op. cit.*, p. 69.

<sup>31</sup> *Ibid.*, p. 70

De son côté, Holmes propose d'enseigner aux élèves une stratégie pour mettre en place des inférences<sup>32</sup>. Le professeur, après lecture d'un passage où les inférences sont à foison, demanderait aux enfants d'émettre des hypothèses pour le comprendre. Pour cela, ils devront chercher dans le texte des indices, des mots clés, puis pourront répondre à une série d'interrogations pouvant les mener à porter un jugement final. Ainsi leur hypothèse de départ pourra être entérinée ou réfutée après une étude approfondie du passage, voire du texte dans son ensemble, sous le prisme de ce que le lecteur sait du texte et ses connaissances extérieures. Cette tâche peut permettre de souligner le trait de caractère d'un personnage, de mieux cerner sa personnalité ou les raisons de ses actions. La complexité du personnage que Catherine Tauveron demandait aux enseignants de ne pas cacher, peut très bien être domptée par ce que propose Holmes.

#### Comprendre la complexité d'un personnage ou ses actions en écrivant ou en débattant

##### **Ecrire pour comprendre et apprendre**

Fabienne Calame-Gippet et Danielle Marcoin mettent en avant la nécessité d'utiliser des dispositifs permettant l'objectivation de l'écriture, écrit qui serait le lieu d'élaboration et de confrontation d'éléments de compréhension<sup>33</sup>. Ils n'auraient pas pour but d'être toujours discutés, argumentés ou présentés aux pairs, mais avant tout de permettre à l'élève d'affiner sa pensée et de la confronter. Pour autant, ils peuvent être préalables ou résultats de discussions, de débats.

C'est ce que ces deux chercheuses appellent les « écrits libres » : ils « *correspondent à une consigne large, permettant à l'élève de réagir personnellement*<sup>34</sup>. » Ils peuvent prendre la forme de journaux de lecture où l'élève note ce qui lui a plu, un passage, un personnage... Ces écrits peuvent être discutés entre pairs pouvant ne pas avoir le même avis, poussant ainsi à l'argumentation. Les écrits libres peuvent aussi être des mémoires de lecture qui permettent aux élèves de revenir sur un texte lu quelques temps auparavant.

---

<sup>32</sup> GIASSON (Jocelyne), *La compréhension...*, *op. cit.*

<sup>33</sup> CALAME-GIPPET (Fabienne) et MARCOIN (Danielle), « Des dispositifs didactiques... », *op. cit.*, p. 84.

<sup>34</sup> *Ibid.*, p. 85.

## Réagir, donner son avis et son interprétation

Le langage oral ou le passage par l'écrit peut être un vecteur de réflexion afin de favoriser la compréhension du lecteur. Cela peut prendre plusieurs formes.

La réaction à une lecture peut être immédiate, « à chaud ». Cela peut se réaliser à l'oral : l'enseignant écoute les avis, reformule, donne et gère la parole, la recadre, mais il n'existe pas de mauvaises réponses. Cet oral n'est pas le lieu d'un apprentissage, mais il le devient lorsque le professeur reprendra les réponses apportées pour construire des activités « *afin de les confronter, de les faire préciser, de les approfondir*<sup>35</sup>. »

De même, les élèves peuvent réagir à la lecture par des écrits réactifs qui sont des dispositifs particulièrement utiles pour recueillir les représentations et les compréhensions des élèves. Il ne s'agit pas de donner une interprétation définitive du texte lu, mais de coucher sur papier ses hypothèses, ses réflexions et doutes. Ses objectifs seraient de « *faire émerger les interprétations individuelles et favoriser leur confrontation, voire le conflit interprétatif ; de faire repérer et identifier un problème de compréhension ; d'opérer un retour évaluatif entre interprétation initiale et interprétation finale*<sup>36</sup>. » L'écriture permet de mieux réfléchir, poser ses pensées et questionnements afin de mieux percevoir les effets d'une œuvre et les intentions de l'auteur.

La formulation d'inférences créatrices, comme les hypothèses pour deviner l'histoire derrière les images de couverture ou le résumé, ou le lien texte/image, peuvent être travaillées lors d'écrits d'intervention. Ainsi, la formulation d'hypothèses permise par un dévoilement progressif<sup>37</sup> aide à la compréhension.

Après cette phase de transposition et de mise sur papier des idées et réflexions de l'élève, il est tout à fait possible d'en faire un échange dialogué, ou un débat interprétatif, au sein du collectif classe, ou en groupe. De telles activités peuvent permettre de clarifier un passage implicite ou de mettre en exergue le personnage et ainsi résoudre un problème de compréhension. Ecrire au préalable son hypothèse permet de clarifier les idées de celui qui la rédige, pour les petits parleurs d'avoir quelque chose à dire, et pour les élèves en difficulté d'avoir le temps de poser leur pensée. Mêler écrit et oral rend possible la mise en évidence d'erreurs de lecture des élèves, ou résultant d'une volonté de l'auteur. Identifier par exemple

---

<sup>35</sup> *Ibid.*, p. 81.

<sup>36</sup> *Ibid.*, p. 81.

<sup>37</sup> *Ibid.*, p. 89.

le sexe d'un animal peut être l'objet d'un débat, de discussions et de confrontations des indices du texte ou des illustrations. Pour d'autres thématiques, il peut ne pas y avoir de réponses toutes faites, chacun pouvant avoir sa propre interprétation.

Confronter les propositions et hypothèses pourrait permettre à chacun de s'exprimer et d'affiner sa vision aux vues de celles des autres élèves. Changer d'avis suite à cette discussion est aussi un apprentissage que les enfants doivent approcher. Et par le biais de l'oral, l'enseignant est moins tenté d'induire sa propre interprétation.

### S'identifier au personnage

Gérard Langlade fait mention de l'importance des événements de lecture, de ces émotions plus ou moins violentes qui nous marquent avec vigueur lorsqu'on lit une œuvre littéraire. Il interpelle tout de même sur le fait qu'un événement de lecture ne peut être créé artificiellement en classe car cela relève de l'intime. C'est le « *fruit d'une conjonction imprévisible entre une œuvre et la disposition d'un sujet*<sup>38</sup>. » Pour lui ce n'est que, peut-être, à partir du lycée que de telles constructions didactiques peuvent être réalisées dans le cadre scolaire.

Toutefois, s'identifier au personnage, comprendre ses émotions et ses actes sont au cœur de la lecture dite subjective. C'est grâce à cela que nous approchons ce que Jean Bellemin-Noël appelle un texte de lecteur : « *ce que j'appelle texte [...], c'est toujours « mon texte » : une version de l'œuvre à mon usage, avec les creux de ce que ne me parle guère et les bosses de ce qui me fait rêver longuement, parfois selon un ordre qui n'a que peu à voir avec la suite de l'intrigue explicite. Une version où quelques détails (prétendus détails) comptent plus que les grands axes et que les gros traits*<sup>39</sup>. »

C'est grâce à l'appel à l'affect que le lecteur ancrera sa lecture dans sa mémoire et sera à même d'en saisir le sens. Cela sous-tend de refuser la position du professeur que Gérard Langlade « d'immobilité muséale<sup>40</sup> ». Il convient plutôt que celui-ci mette en corrélation étroite l'interprétation et l'utilisation libre d'un texte propice au développement de l'imagination de l'enfant.

---

<sup>38</sup> LANGLADE (Gérard), « La lecture subjective est-elle soluble dans l'enseignement de la littérature ? », *Etudes de lettres*, 1/2014, mis en ligne le 15 mars 2017, p. 6.

<sup>39</sup> BELLEMIN-NOEL (Jean), *Plaisirs de vampires*, Paris, PUF, 2001, p. 199.

<sup>40</sup> LANGLADE (Gérard), « La lecture subjective est-elle soluble... », *op. cit.*, p. 8.

Malgré tout, cette frontière est parfois problématique, comme en font état Fabienne Calame-Gippet et Danielle Marcoin. Elles parlent d'une tension permanente entre le personnage et le narrateur, et leur propre personne et vécu. Cette confrontation permet au lecteur de soit s'identifier au personnage, soit de le réprouver<sup>41</sup>. Il n'est pas possible, sauf pour le lecteur expert, de se distancier du texte. C'est ce que Gérard Langlade appelle « l'activité fictionnalisante du lecteur », ou Jean Bellemin-Noël la lecture vampirique « *par laquelle un sujet assimile son objet [...] en lui suçant le sens*<sup>42</sup>. » Annie Rouxel fait, quant à elle, mention d'une projection du lecteur dans le texte qui résulte « *d'un métissage du texte de l'auteur et de l'imaginaire du lecteur*<sup>43</sup>. » C'est surtout l'implicite, les blancs et vides du texte propices aux divagations et à l'imagination qui permettent au lecteur de s'emparer de la compréhension du texte.

Plusieurs dispositifs sont possibles à mettre en place pour permettre au lecteur de s'emparer de sa lecture par l'identification au(x) personnage(s). Il peut s'agir de mettre en place des activités pour mimer les réactions des personnages, faire le lien avec une musique ou une peinture pouvant incarner les émotions de ces derniers. Le dessin aussi peut tenir une grande place dans ce processus d'identification et de compréhension : dessiner les émotions du personnage, illustrer sa pensée ou ses actions, présenter cet être comme on l'imagine si le texte ne regorge pas d'illustration... C'est un biais pour entrer en littérature.

Tirer le portrait écrit du personnage est aussi un dispositif possible. Arlette Weber en propose deux types : le portrait objectif qui résultera de ce que l'on sait du personnage de manière certaine ; et le subjectif faisant appel aux émotions, aux actions du personnage, ainsi que la vision qu'on les autres de lui<sup>44</sup>. Ce clivage entre les deux portraits permet au lecteur de comprendre qu'il existe des éléments irréfutables, écrits ou illustrés, et d'autres soumis à l'imagination.

---

<sup>41</sup> CALAME-GIPPET (Fabienne) et MARCOIN (Danielle), « Des dispositifs didactiques..., *op. cit.*, p. 89.

<sup>42</sup> LANGLADE (Gérard), « La lecture subjective est-elle soluble..., *op. cit.*, p. 6. Cité par Annie Rouxel, « Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? », *Le français aujourd'hui*, 2007/2 (n°157), p. 65-73. DOI 10.3917/lfa.157.0065, p. 70.

<sup>43</sup> *Ibid.*, p. 70-71.

<sup>44</sup> WEBER (Arlette), « Les récits à la première personne dans la littérature de jeunesse », Les récits en « je » au cycle 3, CRDP, mercredi 29 novembre 2006 <http://www.cndp.fr/crdp-creteil/telemaque/document/recits-je.htm> 1/7

L'autre approche est d'écrire en « je », c'est-à-dire en devenant pleinement le personnage et en vivant l'histoire. Selon le type de texte, les écrits peuvent être variables : carnet de voyage, carnet de pensées, lettres, autobiographie, journal intime... Une telle appropriation des éléments de l'histoire permet de ressentir le vécu du personnage et le monde fictif qui l'entoure, tout en le mettant en lien avec son propre vécu et sa propre expérience. Ce rapprochement permet de toucher et de marquer le lecteur. La compréhension ne peut être que facilitée. Pour autant, il ne faut pas, en tant qu'enseignant, s'attendre à une réponse prévisible, à une organisation toujours évidente de la pensée de l'élève. Au contraire, la largesse et la latitude laissées permettent au lecteur d'être libre et d'exprimer sa propre vision et réflexion. Une telle activité met en branle les différentes postures régies par la lecture : lecture littérale, axiologique, textuelle, critique<sup>45</sup>... Le lecteur a le droit à l'erreur.

Par de telles démarches, le lecteur peut construire le personnage, c'est-à-dire prendre en compte son environnement, son être ou nom-désignations, son dire (paroles et pensées), son faire<sup>46</sup>, et cela jusqu'à la dernière page puisqu'il évolue tout au long de l'histoire.

---

<sup>45</sup> HEBERT (Manon), « Annoter un journal..., *op. cit.*, p. 56.

<sup>46</sup> TAUVERON (Catherine), *Lire la littérature...*, *op. cit.*

## Rédaction d'un journal intime et de lettres suite à la lecture de *Moun* de Rascal

Afin de savoir si travailler le personnage d'un récit narratif, notamment par le fait de s'identifier à lui et de se concentrer sur ses émotions, est un moyen efficace pour comprendre ce texte et émettre des inférences, nous avons pris le parti de choisir une œuvre fort riche à étudier : *Moun* de Rascal. Dans une classe d'élèves en difficulté, notamment en lecture compréhension et en production d'écrit, le défi était de taille. Nous avons tenté de le relever en leur proposant une étude de l'album originale, leur demandant de rédiger le journal intime du personnage.

Nous allons, dans un premier temps, présenter notre terrain de recherche, puis expliquer notre volonté de travailler *Moun*, résumer notre séquence et, surtout, en critiquer les résultats.

### Terrain de recherche

Il s'agit d'une classe de vingt-six élèves de CM1. La majorité d'entre eux est en difficulté dans ses apprentissages, voire en très grosse pour dix d'entre eux : par exemple, un enfant du voyage travaille en parallèle du groupe sur des compétences et des apprentissages de CP, une élève a de grosses difficultés à lire et écrire (une fois ces barrières passées grâce à son AVS, elle a une grande capacité d'analyse et de réflexion), un autre élève est dyslexique et n'arrive guère à garder son attention focalisée sur la tâche...

Seuls quatre ou cinq élèves sont à l'aise dans les apprentissages, et ont les capacités et compétences pour acquérir aisément les apprentissages du CM1, pour autant ce ne sont pas des élèves moteurs. Ceux qui le sont, sont des élèves présentant des difficultés et aux comportements parfois compliqués, préférant se braquer et refusant parfois toute forme d'apprentissages.

La compréhension en littérature pose souci à une grosse majorité d'élève, en lien sans doute avec leur difficulté en lecture (les tests fluence ayant montré que même les élèves les plus au fait des apprentissages avaient un niveau CE1-CE2 en ce domaine). De par leur attrait pour toute autre chose que la lecture, leur facilité à entrer dans une œuvre littéraire est plus que délicate. Certains refusent même de s'y laisser entraîner (par exemple à la médiathèque ils empruntent des livres pour bébé).

## Le choix de l'œuvre étudiée

Notre choix s'est porté sur l'œuvre de Rascal qui foisonne de contenu implicite puisqu'il joue avec l'interprétation et l'action fictionnalisante du lecteur. Il cherche en permanence le doute dans l'esprit de son destinataire. La fin est souvent ouverte, laissant place à l'imagination : comment interpréter l'album ? Comment se clôture l'histoire ? Rascal fait fi des clichés et mêle réalité et fiction.

L'œuvre de Rascal étant très riche, nous avons opté pour un album en particulier, *Moun*. C'est l'histoire d'une chatte née dans un pays en guerre et que ses parents abandonnent et envoient par l'océan dans une boîte en bambou. Elle est recueillie de l'autre côté de cette vaste étendue par un couple qui l'adopte. Elle devient l'aînée de quatre frères et sœurs. Elle apprend des années plus tard son adoption, et en est chamboulée. Elle est à la fois triste et heureuse de cette annonce. Elle décide finalement de renvoyer à l'océan la boîte qui l'a amenée à cette nouvelle vie, emplies de ses souvenirs d'enfance.

L'intérêt de cette œuvre est son enjeu axiologique. Elle choque le lecteur, ces « *personnages [sont] sortis du réel le plus brutal*<sup>47</sup> ». En effet, en racontant des histoires tragiques avec légèreté, Rascal utilise le « sérieux de l'enfance » sans épargner ses plus jeunes lecteurs de la réalité. Cet album est inspiré d'une histoire vraie, bien que romancée : celle de Sophie Moun la propre femme de l'auteur et illustratrice de cette œuvre. Elle a imaginé les dessins et il a ensuite posé des mots dessus. L'exil, la guerre, l'adoption, faire passer la sécurité de son enfant devant son besoin de le garder près de soi... tels sont les messages forts de cette histoire. Elle ne peut qu'émouvoir et interpeller le lecteur. C'est pourquoi nous l'avons choisie, elle correspond parfaitement à notre volonté de travailler sur l'identification au personnage et à ses sentiments.

Par ailleurs, la nécessité de réaliser des inférences, notamment dans le rapport entre les illustrations et les textes est récurrent dans *Moun* : par exemple l'anthropomorphisme, le sexe de Moun, son pays d'origine et son lieu d'arrivée... En effet, selon la vision de Catherine Tauveron, *Moun* pourrait être qualifié de texte proliférant puisqu'il propose plusieurs interprétations de l'histoire à son lecteur. Il relèverait, d'après les critères mis en place par cette chercheuse, à la fois de quelques éléments relevant d'une interprétation de type I

---

<sup>47</sup> DOQUET-LACOSTE (Claire) et MONIER-ROLAND (Françoise), *Autour d'une œuvre : Rascal. Explorer la littérature à l'école*, Bordeaux, CRDP, 2005.

(INT1)<sup>48</sup>, à savoir des passages, mots et expressions polysémiques (*couper le cordon...*) où le contexte est indispensable à leur compréhension ; et d'une interprétation de type 2 (INT2), c'est-à-dire qu'il ne possède que peu d'éléments difficilement compréhensibles, mais qu'il a surtout une forte valeur symbolique et morale<sup>49</sup>. C'est ce que Fabienne Calame-Gippet et Danielle Marcoin appellent les textes « *qui renvoient au monde qu'ils interrogent*<sup>50</sup>. » Ils provoquent les réactions, et les prises de position des lecteurs.

### Présentation de notre séquence

Nous avons fait le choix d'aborder l'album *Moun* par le biais de son personnage principal et en mettant en place un journal intime que chaque élève devra remplir. Nous avons proposé une lecture puzzle de l'ouvrage, divisée en quatre passages. Après chacun, lu par nos soins, les enfants interrogent le lexique qui leur pose problème, puis réalise la tâche. Il s'agit de se mettre à la place de Moun et d'écrire dans son journal, comme elle le ferait, les événements qu'elle vit.

Lors de la première séance, les élèves ont énuméré ce qui, d'après eux, était indispensable de respecter pour écrire un journal intime, en se servant de leur expérience personnelle. Ils ont mis en évidence le fait de raconter des secrets, ses sentiments et les événements vécus, l'utilisation de la première personne et aussi la date. Ils ont la possibilité de dessiner, d'écrire de toutes les couleurs et ils peuvent décorer la couverture du journal. Le but est qu'ils s'approprient l'outil, d'autant plus que ce support écrit ne peut souffrir de contrainte de présentation. Nous avons fait le choix d'arrêter la lecture du premier passage à la page 7, lorsque les parents de Moun envoient leur enfant par l'océan. Le suspense est ainsi conservé, que va-t-il arriver à la boîte en bambou ?

Avant la lecture et l'écriture de la première page du journal, les élèves ont rédigé et réfléchi à l'histoire en piochant des indices dans la couverture du livre, son titre et son résumé. En faisant cela, nous avons pu prendre connaissance de leur horizon d'attente et des premières inférences émises. Les réponses furent aussi différentes qu'il y a des élèves.

Dans la deuxième séance, il a fallu réviser les premiers textes réalisés, non pas une révision orthographique<sup>51</sup> mais de structure. Beaucoup, en effet, n'avaient pas respecté les

---

<sup>48</sup> TAUVERON (Catherine), « Comprendre et interpréter..., *op. cit.*, p. 20.

<sup>49</sup> *Ibid.*, p. 21.

<sup>50</sup> CALAME-GIPPET (Fabienne) et MARCOIN (Danielle), « Des dispositifs didactiques..., *op. cit.*, p. 68.

<sup>51</sup> Nous avons fait le choix de ne pas corriger orthographiquement leurs textes.

composantes du journal intime. Nous leur avons donc indiqué individuellement ce qui leur fallait reprendre, les forçant ainsi à travailler la compétence visant à réviser son texte en suivant des consignes simples.

La troisième séance a prouvé que rien de cela n'était encore acquis. Le deuxième passage lu, les élèves ont complété le journal intime. Nous nous sommes arrêtés à la page 15 et nous nous sommes ainsi focalisé sur l'adoption de Moun et sur le fait que le personnage commence à s'éveiller à la vie loin de la guerre.

Il a été nécessaire de réviser une nouvelle fois le texte dans une séance 4, cette fois après lecture de certains écrits à la classe, les élèves ont d'eux même identifié les manques et les éléments à retravailler. Nous avons procédé à la correction, chacun écrivant et modifiant sa page de journal sous ma validation.

Ensuite, en cinquième séance, nous avons lu l'album jusqu'à la page 23, passage mettant en scène la vie de grande sœur de Moun, ses jeux avec sa fratrie... Cette fois nous avons préparé une grille de relecture avec tous les éléments à respecter pour rédiger le journal intime (cf. annexe). Avant de me remettre leurs écrits, ils devaient donc se relire et vérifier leur travail. Enfin, ils ont eu l'occasion d'imaginer la suite de l'histoire. Cette fois ils ne se plaçaient plus dans le corps de Moun mais retrouvaient leur propre point de vue de lecteur. Ils pouvaient ainsi émettre des inférences créatrices mettant en lien ce qu'ils savaient de l'histoire, du personnage et leur compréhension globale.

En sixième séance, après avoir une nouvelle fois révisé leur écrit, ils ont pu entendre la fin de l'histoire : comment les parents de Moun lui ont annoncé son adoption, ses sentiments face à la nouvelle, et le fait, qu'à la fin, elle envoie la fameuse boîte en bambou par l'océan avec ses souvenirs d'enfance. Ils ont donc écrit la dernière page du journal, cette fois sans ma supervision. Puis, nous avons étudié la biographie de Sophie Moun, illustratrice et inspiratrice de l'album. Ils ont pu ainsi se rendre compte que la chatte était en réalité un être humain et l'histoire est apparue bien plus réelle à leurs yeux.

En septième séance, ils furent mis en binôme, les journaux échangés, afin que chacun corrige la dernière page de l'autre. Ils devaient réaliser une ordonnance mettant en évidence ce qu'il fallait réviser. Nous avons vérifié et complété les ordonnances. Puis, chacun a pu reprendre son travail et l'améliorer en se servant de l'ordonnance.

En huitième séance, les élèves individuellement, puis par groupe de trois, ont rempli une carte d'identité du personnage de Moun afin de mettre en évidence certains éléments implicites du texte (cf. annexe).

En neuvième séance, nous avons travaillé le genre épistolaire. Après quelques exemples, ils ont eux-mêmes mis en exergue les contenus obligatoires à la rédaction d'une lettre. Une boîte de mots et des conseils furent donnés par ailleurs. Ils ont eu, ensuite, la consigne de rédiger une lettre de Moun à ses parents biologiques qu'elle aurait placée dans la boîte en bambou pour l'envoyer comme elle l'a fait à la fin de l'histoire.

En dixième séance, il s'est agi de rédiger une lettre individuelle racontant l'histoire de Moun à des élèves d'une autre classe de CM1. En effet, la finalité de cette séquence est l'envoi d'une lettre par mail aux deux classes de Marion Biscay et Carine Panis leur présentant l'album. En parallèle, ces deux enseignantes travailleront deux autres albums de Rascal (*Le voyage d'Oregon* et *La princesse des neiges*) et elles nous enverront donc une lettre chacune présentant l'une des œuvres.

En amont de la onzième séance, nous avons réalisé une synthèse de leurs écrits qui sera la lettre finale à envoyer. Les élèves, chacun à leur tour, ont rédigé un petit extrait de celle-ci sur *open office* afin que nous puissions envoyer la lettre par mail.

La séquence, bien que terminée concernant l'étude de *Moun*, propose plusieurs prolongements. En effet, nous avons fait le choix de mettre en réseau plusieurs œuvres de Rascal afin de mettre en exergue son travail et ses choix particuliers d'écriture que l'on a énoncé préalablement. Une mise en réseau par auteur se doit d'être pertinente par la personnalité de l'écrivain et de son œuvre. Les caractéristiques de la plume de cet homme font de lui un objet d'étude irrésistible pour les élèves, et mettre en évidence les points communs de ses livres ne peut être qu'un régal pour les élèves. Nous allons ainsi leur proposer d'étudier de manière plus rapide *Le voyage d'Oregon* et *La reine des neiges*, en parallèle de deux autres classes de CM1, celles de Carine Panis et de Marion Biscay.

La séquence a pour but de faire travailler les élèves sur le genre de l'album, du journal intime et de la lettre. Il s'agit d'en comprendre la structure, les caractéristiques et savoir écrire les deux derniers. Par une mise en réseau, nous espérons que les élèves pourront émettre des rapprochements entre les œuvres, et sur le style de Rascal.

Nous avons choisi de travailler sur les inférences du texte par des approches motivantes. Ainsi, nous avons pris le parti de nous abstenir d'étudier la syntaxe de l'œuvre, même si cela peut avoir des intérêts comme ce que proposait Claire Doquet-Lacoste et Françoise Monier-Roland<sup>52</sup>. Il ne s'agissait pas de nous servir de l'album pour travailler la grammaire mais plutôt de nous focaliser sur l'implicite et les manières de travailler la compréhension en évitant tout questionnaire de lecture.

Nous avons plutôt choisi de travailler sur des inférences créatives : interpréter les indices du livre (couverture...), proposer un horizon d'attente ou imaginer la suite de l'histoire... Nous avons aussi cherché à ce que les élèves émettent des inférences sur le personnage de Moun, cœur de notre étude (son sexe, le type d'espèce d'animal, son continent d'origine, où elle arrive...), et sur la polysémie de certains passages (« *couper le cordon* » ; page 16 : « *Petit à petit, les nuits de veille firent place au sommeil tiède et profond. Puis vint le jour du premier sourire.* »).

Nous avons voulu, par cette séquence, aider les élèves à mettre en place de stratégies pour entrer dans le texte et pour faciliter leur compréhension : s'appuyer sur le paratexte et l'iconique, construction d'un « horizon d'attente », présentation du personnage (portrait, aspects extérieurs et intérieurs), relecture du texte, questionner le texte, repérer la structure du texte, prendre du recul (porter un avis, analyser et critiquer), et formuler des hypothèses.

Nos attentes en travaillant sur le journal intime et la lettre sont que les élèves soient motivés par la tâche, qu'ils s'approprient l'histoire en s'identifiant au personnage. En ressentant les sentiments de Moun, sentiments forts pour un récit intime et tragique mais empreint d'espoir, ils pourront peut-être mieux parler de l'histoire et mieux la comprendre. Nos espoirs sont que la compréhension, notamment du contenu implicite et de la valeur symbolique de l'histoire, soit facilitée par ces dispositifs.

#### Une approche motivante et facilitant la compréhension

Nous n'avions pas prévu dans la conception initiale de notre séquence autant d'outillage et de phase de révision de l'écrit. Nous avons fait ce choix pour leur laisser le plus de liberté possible, à l'instar du choix des couleurs, de l'écriture et du recours au dessin. Nous nous sommes rendu compte, dès la première séance, qu'ils en avaient, au contraire, besoin.

---

<sup>52</sup> DOQUET-LACOSTE (Claire) et MONIER-ROLAND (Françoise), *Autour d'une œuvre...*, op. cit.

Bien que certains aient eu des notions du fonctionnement d'un journal intime, le fait que ce ne soit pas eux qui racontent et que l'histoire leur était encore inconnue, ils ont éprouvé de fortes difficultés à entrer dans la tâche la première fois.

Nous avons donc dû, dès la deuxième séance, les faire corriger leur texte selon des consignes individualisées. De même, nous avons mis en place une grille de relecture, ainsi qu'une correction par un tiers par le biais d'une « ordonnance médicale » reprenant tout ce que l'élève devait améliorer dans son écrit. Nous avons aussi lu à plusieurs reprises plusieurs productions que les élèves ont commentées. La correction par les pairs a l'avantage certain d'aider à impliquer les élèves dans la tâche et à mieux s'approprier celle-ci car ils en comprennent mieux les attentes.

Il est évident que, pour la majorité des élèves, la critique de l'autre est plus simple que l'autocorrection. Pour beaucoup, ils ne se relisent pas et ne jettent aucun regard à la grille de relecture. Malgré tout, à force d'insister et de les faire reprendre leur écrit, ils ont, pour la majorité, réussi au bout des quatre passages à écrire un journal intime dans les règles de l'art.

Ainsi comme le préconise Jocelyne Giasson, les élèves ont dû prendre connaissance des processus et avoir conscience des exigences de la tâche et des stratégies pour y répondre<sup>53</sup>.

Reprenons plus en détails chaque élément à analyser. Nous constatons une véritable appropriation du journal et un soin y a été apporté : une belle couverture, et même pour une minorité le recours aux illustrations à l'intérieur de leur récit ; l'utilisation de différentes couleurs d'écriture pour presque tous les élèves. Très peu ont peu, voire pas du tout, investi le carnet. Ceux-ci font partie des élèves en grande difficulté face à la production écrite. Ce sont de petits lecteurs, qui n'y portent guère d'intérêt et qui, par conséquent, ont peu d'imagination et d'appétence pour l'écrit littéraire.

Les élèves ont réussi, dès le départ ou en fin de séquence, à utiliser la première personne du singulier et non pas la troisième. L'outillage et la correction répétés ont permis d'y parvenir. Par ailleurs, très peu d'élèves sont restés englués dans les mots du texte, ils ont donc réussi à reformuler ou à ne reprendre le texte qu'avec parcimonie et à propos. Lors de

---

<sup>53</sup> GIASSON (Jocelyne), *La compréhension..., op. cit.*

la première séance, beaucoup ont extrapolé l'histoire et ont inventé une suite ou des éléments du récit. Tous s'en sont abstenus par la suite.

Le récit réalisé par les élèves est en majorité complet et correspond à l'histoire. Pour une minorité quelques éléments manquent, notamment lors du dernier passage lorsque Moun envoie la boîte à la mer. Ce fut soit oublié soit peu explicite. D'autres ont parlé des sentiments partagés de Moun à la fin de l'histoire sans expliquer qu'ils étaient causés par l'annonce de son adoption. Parfois l'histoire n'était pas claire ou peu cohérente. Seules deux élèves, de bonnes élèves, ont repris au fur et à mesure leurs journaux (cf. annexe, docs 7 et 10). A chaque passage, elles reprenaient tout afin de corriger leurs récits précédents en accord avec leur nouvelle compréhension de l'histoire.

Se mettre à la place de Moun, ressentir ce qu'elle pourrait ressentir, a posé problème aux élèves ayant le plus de difficultés en lecture-compréhension et en production d'écrit. Quelques-uns, soit par ignorance soit par provocation, estimaient même que le personnage était heureux d'être abandonné et mis dans une boîte. Pour cette poignée d'élève, la lettre fut tout de même plus simple, même si, encore une fois, ils ont eu du mal à se projeter à la place de Moun. Même après que nous ayons discuté avec eux, ou que des camarades l'aient fait, les difficultés ont persisté. Seul un a vraiment réussi à évoluer lors des dernières séances, lorsque les sentiments se faisaient plus intenses et pour la lettre aux parents, et ainsi à mieux s'identifier au personnage (cf. annexe, docs 2 et 3).

Pour la majorité de la classe, exprimer les sentiments de Moun était une évidence, pour quelques-uns ce fut même une révélation. Un des élèves les plus en difficultés dans les apprentissages et à la concentration volatile a véritablement compris ce qu'elle pouvait vivre, s'est vraiment questionné sur l'abandon, sur la force et la contradiction de ses sentiments (cf. annexe, doc 6). De même, la possibilité de passer par le dessin a transcendé son écriture, il a même pu aider les autres, ce qui n'arrive pas habituellement. Un autre élève, rentré très tardivement dans la lecture et l'écriture, a aussi pu produire des écrits intéressants et riches, à sa mesure bien entendu (cf. annexe, docs 4 et 5).

Une des grosses difficultés que les élèves ont éprouvée est le fait d'indiquer la date. Presque la moitié d'entre eux ne l'indiquait pas à chaque page du journal. Quand elle l'était, elle était souvent donnée au hasard et peu cohérente : soit c'était la date réelle du jour où ils écrivaient, soit les élèves ne faisaient pas vieillir Moun ou, au contraire, elle prenait plusieurs siècles au fil des pages, soit les gestations des frères et sœurs étaient trop courtes ou bien trop

longues... Un élève, très imaginatif, a même inventé sciemment une nouvelle temporalité avec des années faisant 16 mois et des noms de mois imaginaires.

L'écriture de la lettre aux parents biologiques de Moun fut un exercice concluant pour la grande majorité des élèves. Certains réussirent même à produire des écrits très touchants et poignants (cf. annexe, doc 1). L'identification au personnage fut parfaitement concluante et a permis de réaliser la tâche d'écriture. Cela prouve aussi une certaine compréhension de l'histoire dans son ensemble car beaucoup d'élèves ont repris des éléments de l'album dans leurs lettres (les frères et sœurs, la lettre, l'annonce...).

Finalement, la lettre individuelle où les élèves racontaient aux autres classes de CM1 l'histoire de Moun a confirmé leur bonne compréhension de l'album. Certains d'entre eux ont même réussi à mettre en lien la vie de Sophie Moun et celle de la petite chatte, en reprenant notamment le fait que la première était née en Corée du Sud et avait été adoptée par des Belges. Le problème récurrent que l'on a pu identifier dans la production des élèves demeure la question temporelle. Beaucoup n'arrivent pas à proposer une chronologie cohérente ou en imaginent une pourtant absente de l'album (« un an plus tard »...). Par ailleurs, il a manqué parfois quelques éléments de l'histoire, ou encore certains élèves ont fait des extrapolations et des inventions. Trois élèves ont continué à s'exprimer dans cette lettre comme s'ils étaient Moun.

L'identification au personnage dans le but de mieux comprendre l'histoire semble avoir été réussi dans l'ensemble par les élèves car, en dehors de quelques-uns d'entre eux, ils sont parvenus à comprendre l'histoire et surtout à la vivre. Pour évaluer cette réussite, nous nous basons sur les éléments que Catherine Tauveron met en exergue pour comprendre un récit à travers la focale du personnage : synthétiser les informations sur le personnage présentes dans le récit (chatte, adoptée...) ; identifier clairement le but des actions de celui-ci, même si dans le cas de Moun il est soumis à hypothèse : prendre contact avec ses parents, tourner la page... ? ; identifier la valeur que le récit attribue au personnage (sympathie, empathie...) ; et enfin comprendre les relations entre les acteurs de l'histoire (parents biologiques, adoptifs, frères et sœurs)<sup>54</sup>.

---

<sup>54</sup> TAUVERON (Catherine), *Lire la littérature...*, op. cit.

Ce fut une activité fictionnalisante et cela a permis aux élèves de créer leurs textes de lecteur selon la définition de Jean Bellemin-Noël. En effet, nous avons fait remplir un questionnaire à la classe après la réalisation de la lettre aux parents biologiques et les deux tiers des élèves ont aimé l'album. Les autres expliquent leur manque d'intérêt par le peu d'aventures ou de suspense, ou par une histoire trop triste, ou enfin un texte trop court et contenant trop d'images.

Lorsque nous les avons interrogés sur les dispositifs mis en place pour travailler l'œuvre de *Moun*, un seul élève s'est montré d'un enthousiasme hésitant, les autres furent au contraire très positifs, voire dithyrambiques (cf. annexe, doc 9). L'aspect amusant des activités, vues comme des jeux, est souvent ressorti : « amusant et en même temps on travaille, c'est génial ! », « trop cool ! », « pas un moment où je n'ai pas aimé, c'est comme un jeu ». Concernant la lettre, l'utilité de savoir écrire fut mentionnée, « ça nous aidera pour plus tard », mais aussi une élève a fait part de ses réserves : « c'est mieux de leur dire en face qu'à l'écrit ». Le fait de pouvoir écrire librement, sans contrainte de couleurs, de pouvoir dessiner a été mentionné à de nombreuses reprises. De même le fait de pouvoir « inventer » l'histoire, l'écrire comme on le veut, d'écrire « ce qu'on pense et s'ouvrir », de découvrir, ont été des motifs pour apprécier les activités, ou de l'« adorer, [ce fut] magnifiquement bien ! », « c'est le meilleur moment depuis le début de l'école, je voudrai faire ça tous les jours ! »

De même nous avons demandé aux élèves si de telles activités étaient plus motivantes qu'un questionnaire de lecture, presque tous ont répondu par l'affirmative. Les réponses négatives, de l'ordre de deux élèves seulement, n'ont pas été explicitées ou font l'objet d'une erreur (l'élève préférerait les textes travaillés par le biais de questionnaire et non pas le dispositif en lui-même). Les explications des élèves « motivés » furent que « c'est très différent », que l'« on invente – enfin presque », que « c'est plus libre », que « c'est beaucoup mieux » voire qu'il « n'y a rien de mieux », que « c'est plus amusant », « qu'on est pas seul », « on se met à la place de Moun », « c'est plus facile », « c'est un jeu » et « on apprend en s'amusant ».

L'écriture d'un journal intime et de lettres a donc permis aux élèves de ressentir les sentiments de Moun et de s'identifier à elle. La compréhension du texte en a été favorisée.

Malgré tout, ces dispositifs se sont montrés insuffisants, à notre avis, pour aider les élèves à formuler des inférences. C'est pourquoi, nous leur avons proposé de travailler sur la carte d'identité du personnage, afin de mettre en évidence son continent d'origine, l'Asie,

comme de nombreux indices l'indiquaient, son lieu d'arrivée (seulement des hypothèses étaient formulables), son sexe, ou encore de mieux saisir certains passages du texte en lien avec le contexte (couper le cordon, et la page 16).

Concernant les inférences sur les lieux, la majorité des élèves a proposé des réponses pouvant être adéquates, mais seul un tiers de la classe a pu les justifier par des indices du texte probants (l'architecture, le bambou, les yeux en amande, le riz). Pour autant, ils ont, dans l'ensemble, bien réinvestis ces découvertes au moment de choisir une adresse pour leur lettre aux parents biologiques de Moun.

Le vocabulaire et les expressions à comprendre en lien avec le contexte furent plus difficiles pour eux à entendre. Seule une poignée d'élève a fait le lien entre le cordon de la boîte et le cordon ombilical. Les autres sont restés sur la signification littérale de ce groupe nominal. Pour la page 16, les explications furent peu probantes, montrant que les élèves avaient encore des difficultés à se projeter dans l'histoire et ressentir ce que Moun pouvait vivre.

Si c'était à refaire nous aurions aussi proposé un autre dispositif qui aurait consisté en une activité de puzzle : remettre dans l'ordre les images de Moun en fonction de son âge. Cela les aurait forcés à émettre des hypothèses sur celui-ci et ainsi proposer une chronologie du journal plus adaptée et cohérente. De plus, nous aurions passé plus de temps que nous l'avons fait sur la biographie de l'illustratrice de l'histoire, Sophie, muse de cette histoire. Cela aurait sans doute permis, ou au moins aidé certains élèves, à comprendre la véracité de l'histoire et sa valeur symbolique. L'indentification et l'empathie auraient été peut être facilités.

Les débats entre les élèves se sont souvent cantonnés à des questions plus basiques : est-ce un chat, un rat ou une souris ? Est-ce une fille ou un garçon ? Pour beaucoup le chat l'emportait sur la chatte jusqu'à la moitié du livre.

Nous avons finalement interrogé les élèves sur leur évaluation de leur compréhension de l'histoire : a-t-elle été facilitée par les dispositifs mis en place ? Plus de la moitié en est convaincue, l'autre partie est plus hésitante ou a répondu par la négative. Souvent ce sont les élèves les plus à l'aise avec ces apprentissages et donc qui réussissent très bien les questionnaires de lecture qui ont fait cette réponse. Seul un élève a assumé ne pas encore avoir tout compris à l'histoire.

## Conclusion

Travailler la compréhension de l'album uniquement par le journal intime ne peut suffire à appréhender l'œuvre dans son ensemble et en saisir tout le contenu implicite. Il faut penser d'autres dispositifs comme la lettre, la carte d'identité ou les images puzzle. Malgré tout, les écrits en « je » accompagnés d'un réinvestissement permanent, de révision et de discussion permettent, au final, une meilleure appropriation et interprétation de l'histoire, une identification au personnage et à ses sentiments.

Cette séquence et l'utilisation de divers dispositifs, autres que le questionnaire de lecture, ont donc portés leurs fruits, même si des ajustements furent faits en cours de route et que de nouveaux doivent être pensés si l'occasion nous est donné de les réutiliser avec une autre classe. Entrer dans la lecture par le biais du personnage est donc une focale intéressante et judicieuse pour des textes aussi forts que *Moun*.

En effet, ces dispositifs motivent et retiennent l'attention des élèves, ils se souviendront longtemps de cette activité. La fonctionnalisation de l'œuvre devenue texte de lecteur est une réussite. Il est évident que tous les élèves n'ont pas adhéré à l'histoire mais tous l'ont fait aux dispositifs. Nous avons déjà distribué les albums du *Voyage d'Oregon* aux élèves qui doivent les lire avant de recevoir la lettre de la classe de Marion Biscay, et la majorité l'a déjà dévoré en une journée, dès qu'ils avaient quelques instants à lui accorder.

## Bibliographie

[http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/40/4/depp-ni-2016-38-PISA-2015-comprehension-ecrit-culture-mathematique\\_678404.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/40/4/depp-ni-2016-38-PISA-2015-comprehension-ecrit-culture-mathematique_678404.pdf)

BELLEMIN- NOEL (Jean), *Plaisirs de vampires*, Paris, PUF, 2001.

BIANCO (Maryse) et als., « Comment enseigner les stratégies de compréhension en lecture », dans E. Gentaz et P. Dessus, *Comprendre les apprentissages*, Paris, Dunod, 2004, p. 48-68.

BIANCO (Maryse), « Propositions pour une programmation de l'enseignement de la compréhension en lecture », *contribution pour le CSP*.

\_, « Lire pour comprendre : quoi de neuf ? », *rapport pour la conférence du consensus Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement des compétences de lecture ?*, mars 2016, p. 24-26 et 44-46.

CALAME-GIPPET (Fabienne) et MARCOIN (Danielle), « Des dispositifs didactiques et pédagogiques pour construire la lecture littéraire à l'école », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, « Comprendre et interpréter les textes à l'école », coord. Francis Grossmann et Catherine Tauveron, 19 (1999), p. 61-101.

Dir. DOQUET-LACOSTE (Claire) et MONIER-ROLAND (Françoise), *Autour d'une œuvre : Rascal. Explorer la littérature à l'école*, Bordeaux, CRDP, 2005.

GIASSON (Jocelyne), *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck, 2007.

GRASSART (Dominique), *Animation pédagogique*, CRDP académie de Créteil, Centre ressources littérature de jeunesse, 17/04/2018.

HEBERT (Manon), « Annoter un journal de lecture : Quels gestes évaluatifs pour mieux soutenir « l'action » du jeune sujet lecteur ? », *Mesure et évaluation en éducation*, 34/3 (2011), p. 51-78.

LAFONTAINE (Dominique), « Le niveau en lecture à l'entrée du secondaire en Communauté française de Belgique : des compétences fragiles et si diverses », *Enjeux*, 41-42 (1997), p. 129-160.

LANGLADE (Gérard), « La lecture subjective », *La littérature québécoise de 1970 à nos jours*, 145 (printemps 2007), p. 71-73.

\_, « La lecture subjective est-elle soluble dans l'enseignement de la littérature ? », *Etudes de lettres*, 1/2014, mis en ligne le 15 mars 2017.

PAJEAN (M.) et als., « Qu'est-ce-que comprendre, interpréter en lecture ? », *Intervention retranscrite AC Grenoble*, 11/2012, p. 2.

[http://www.ac-grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs\\_pedas/evaluer\\_comprehension\\_textes/](http://www.ac-grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs_pedas/evaluer_comprehension_textes/)

RIFFATERRE (Michael), *La production du texte*, Paris, Seuil, 1979.

ROMIAN (Hélène), « Compte-rendu de TAUVERON (Catherine), Le personnage. Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire », *Repères*, 11 (1995), p. 172-175.

ROUXEL (Annie), « Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? », *Le français aujourd'hui*, 157/2 (2007), p. 65-73.

*Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, « Comprendre et interpréter les textes à l'école », coord. Francis Grossmann et Catherine Tauveron, 19 (1999).

TAUVERON (Catherine), *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM ?*, Paris, Hatier pédagogie, 2002.

WEBER (Arlette), « Les récits à la première personne dans la littérature de jeunesse », *Les récits en « je » au cycle 3*, CRDP, mercredi 29 novembre 2006.

<http://www.cndp.fr/crdp-creteil/telemaque/document/recits-je.htm> 1/7

## Fiches de lecture

**Dir. DOQUET-LACOSTE (Claire) et MONIER-ROLAND (Françoise), *Autour d'une œuvre : Rascal. Explorer la littérature à l'école*, Bordeaux, CRDP, 2005.**

Cet ouvrage se compose de cinq parties, seules nous intéressent les deux premières et la dernière : « la littérature de jeunesse à l'école primaire » (basée sur les programmes de 2002 donc, bien qu'intéressante, elle est parfois obsolète), « l'œuvre de Rascal », et « lire Rascal au cycle 3 ».

### **Partie 1 : La littérature de jeunesse à l'école primaire.**

Les auteurs adoptent ici la définition de littérature proposée par John Turmel, tout « *écrit conçu avec un souci d'esthétique et reconnu comme tel*<sup>55</sup> ». Le texte littéraire se définit, selon Catherine Tauveron<sup>56</sup>, comme un récit nécessairement lacunaire et incomplet, ce qui pousse le lecteur à être acteur de sa lecture (création de représentations, anticipation, interprétation...).

La littérature de jeunesse a une place manifeste et de choix dans les programmes scolaires, le but étant que l'élève construise une culture littéraire. Pour cela, il doit constituer un capital de lecture forgé sur un premier réseau de références qui s'étoffera au fur et à mesure des lectures. L'objectif final d'un tel processus est d'amener tous les élèves au partage d'une culture commune, que les œuvres de référence listées par les programmes encouragent.

### **Partie 2 : L'œuvre de Rascal.**

Une des spécificités de Rascal est qu'il traite le tragique avec légèreté sans chercher à se mettre au niveau des enfants, simplement avec le sérieux de l'enfance. Ainsi, dans certains des albums de Rascal, comme *Moun*, les personnages sont sortis du réel le plus brutal. Ils gardent leurs individualités tout en leur donnant un pouvoir d'identification, de vérité générale. Il existe, en effet, plusieurs degrés de lecture, visible grâce à une écriture sobre, distanciée.

Une autre des caractéristiques de Rascal : le doute est toujours présent. Chaque lecteur libre de choisir sa fin.

---

<sup>55</sup> Cité par GIASSON (Jocelyne), *Les textes littéraires à l'école*, Gaëtan Morin, 2000.

<sup>56</sup> TAUVERON (Catherine), *Lire la littérature à l'école*, Hatier, 2002.

Une dernière caractéristique, moins saillante que les fins ouvertes : un jeu perpétuel avec les clichés, les formules à l'emporte-pièce... ex dans *La princesse de neige* se marient le rêve et le réel, le théâtre et la vie. Dans *Le voyage d'Orégon*, on entrevoit les *road movies* des années 1970.

### **Partie 5 Lire Rascal au cycle 3**

Pour comprendre la littérature, le lien est fait dans les programmes de 2002 avec la production d'écrit. Celle-ci est le lieu de réinvestissement de ce qui est étudié en grammaire, en orthographe, en lexique...

Par exemple dans *Ami-Ami*, les souhaits de chaque personnage décrivant son amitié future fonctionnent en opposition et en complémentarité. Dans *Moun*, presque toutes les phrases commencent par un circonstant (propositions, groupes prépositionnels, des adverbes, des GN ou groupes adjectivaux).

Attention à ne pas pousser dans l'explication de texte mais plutôt « attirer l'attention sur les aspects les plus ouverts de l'œuvre » qui est placé comme objet d'interprétation et de discussion. Ainsi il faut leur montrer la cohérence entre effets de sens et faits de langue sans tomber dans l'explication de texte artificielle.

La littérature c'est aussi la place laissée aux émotions. Cela peut laisser place au débat. On s'intéresse à comment l'auteur a pu faire émerger les émotions

**Youna Masset**

**LANGLADE (Gérard), « La lecture subjective », *La littérature québécoise de 1970 à nos jours*, 145 (printemps 2007), p. 71-73.**

### La lecture subjective

L'auteur préconise un changement de paradigme didactique en focalisant notre attention sur les expériences de lecture subjective des élèves : « nous entendons la façon dont un texte littéraire affecte [...] émotions, sentiments, jugements ».

Le lecteur fait appel à sa culture, à ses sentiments et à sa personnalité, pour interpréter et ressentir l'œuvre.

On parle d'activité fictionnalisante des lecteurs :

- Images produites en complément de l'œuvre (concrétisation imageante)
- Liens de causalité établis entre les événements ou les actions des personnages (cohérence mimétique)
- Scénarios fantasmatiques activés par le texte
- Jugements portés sur l'action et la motivation des personnages (réaction axiologique)

Grâce à cela, production d'un « texte singulier du lecteur » : « ce trajet de lecture tissé de la combinaison fluctuante de la chaîne d'une vie avec la trame des énoncés qui seul mériterait d'être appelé texte » (Bellemin-Noël, J, *Plaisirs de vampires*, Paris, PUF, 2001, p. 21).

### Sens et portée de l'intervention didactique

1<sup>er</sup> objectif : rendre possible et stimuler l'activité de lecture des élèves en proposant des œuvres qui suscitent des réactions perso et des lectures plurielles.

2<sup>ème</sup> objectif : concevoir un accompagnement didactique de l'engagement du sujet lecteur dans l'œuvre. Par exemple au lieu de demander quel est le personnage principal, plutôt lequel te touche le plus ou que tu détestes etc. stratégie d'implication.

### Des activités orales et écrites à refonder

L'auteur juge non adaptés la lecture analytique et le commentaire littéraire. Il préfère une approche subjective des œuvres :

- journaux de lecture et autobiographies de lecteurs (cf. Manon Hébert et Annie Rouxel). Cela permet de faire le lien entre fiction et sa propre expérience, ce qui va toucher le lecteur.
- De même mimer la réaction des personnages, dessiner les images produites par une lecture, exprimer ses affects en les associant à des pièces musicales ou à des sonorités...

Le problème est l'exploitation de ces productions souvent disjointes, fortuites, rapides ou allusives. Pour autant elles ont une valeur formative et éducative, notamment avec l'émergence des affects.

**Youna Masset**

**LANGLADE (Gérard), « La lecture subjective est-elle soluble dans l'enseignement de la littérature ? », *Etudes de lettres*, 1/2014, mis en ligne le 15 mars 2017.**

Cet article se compose de trois parties : « détails troublants, émouvantes coïncidences : les métalepses de lecture », « les événements de lecture », et « le texte du lecteur ». Il s'agit de proposer des manières d'intégrer la lecture subjective dans l'enseignement littéraire.

Il fait mention de l'importance des événements de lecture, de ces émotions plus ou moins violentes qui nous marquent avec vigueur lorsqu'on lit une œuvre littéraire. Gérard Langlade interpelle tout de même sur le fait qu'un événement de lecture ne peut être créé artificiellement en classe car cela relève de l'intime. C'est le « fruit d'une conjonction imprévisible entre une œuvre et la disposition d'un sujet. » (p. 6) Pour lui ce n'est que peut-être à partir du lycée que de telles constructions didactiques peuvent être réalisées dans le cadre scolaire.

Texte de lecteur, définition de Jean Bellemin-Noël, *Plaisirs de vampires*, p. 199 : « *ce que j'appelle texte [...], c'est toujours « mon texte » : une version de l'œuvre à mon usage, avec les creux de ce que ne me parle guère et les bosses de ce qui me fait rêver longuement, parfois selon un ordre qui n'a que peu à voir avec la suite de l'intrigue explicite. Une version où quelques détails (prétendus détails) comptent plus que les grands axes et que les gros traits.* »

Page 8 : « *Malgré le caractère périphérique de certains d'entre eux, les divers modes d'interpellation des affects – simple coïncidence anecdotique, événement de lecture déclenché par une analogie d'identité, de situation ou de style entre le lecteur et l'œuvre, texte de lecteur qui conduit à une reconfiguration de l'œuvre – ancrent le rapport aux œuvres dans la vie des lecteurs.* »

G. Langlade pousse les enseignants à prendre en compte les diverses émotions suscitées par une œuvre, et non pas rester dans une position qu'il appelle d'immobilité muséale. Cela permet, en effet, d'animer œuvre et de la rendre plus accessible.

Il préconise enfin de faire des liens entre lecture subjective et lecture interprétative, donc entre interprétation et utilisation libre d'un texte conçu comme stimulus de l'imagination.

**Youna Masset**

**Les objectifs et compétences développés dans le programme :**

- **Comprendre un texte littéraire et l'interpréter.**
  1. Mise en œuvre d'une démarche de compréhension à partir d'un texte entendu. Savoir mettre en place une stratégie et une démarche de compréhension (identifier et mémoriser les informations importantes, les mettre en relation et avec ses propres connaissances, ex faire des inférences).
  2. Mobilisation des connaissances lexicales.
  3. Mise en relation de textes et d'images.
  4. Construction de notions littéraires, ex fiction/réalité.
- **Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter**
  1. Apprentissage explicite de la mise en relation des informations dans le cas de documents associant plusieurs supports.
  2. Mise en relation explicite du document avec des connaissances culturelles, historiques, géographiques...
- **Contrôler sa compréhension et adopter un comportement de lecteur autonome**
  1. Justifications possibles de son interprétation ou de ses réponses ; appui sur le texte et sur les autres connaissances mobilisées.
  2. Maintien d'une attitude active et réflexive : vigilance relative à l'objectif ; mise en œuvre de stratégies pour résoudre ses difficultés.

**Propositions d'activité Eduscol programme :**

- Pour construire sa compréhension : écriture en relation avec le texte, repérage des personnages et de leurs désignations.
- Pour manifester sa compréhension : représentations diverses (dessin...), rappel du récit (« racontage »).
- Pour partager ses impressions de lecture, faire des hypothèses : débats interprétatifs.

**Objectifs d'apprentissage**

- Identifier les personnages d'une fiction, les intentions qui les font agir, leurs relations et l'évolution de ces relations

- Comprendre l'enchaînement chronologique et causal des événements d'un récit, percevoir les effets de leur mise en intrigue.
- Repérer l'ancrage spatio-temporel d'un récit pour en déduire son rapport au réel et construire la distinction fiction-réalité
- Comprendre et interpréter des images, les mettre en relation avec les textes (albums)
- Mettre en lien les textes avec le monde et les savoirs sur le monde

### **Compréhension au cycle 3**

Travailler sur des ouvrages relevant de genres variés, l'album en fait partie.

Mise en relation entre les textes et d'autres documents ou œuvres artistiques (iconographiques ou cinématographiques).

Les activités de lecture mêlent de manière indissociable compréhension et interprétation. Elles supposent à la fois une appropriation subjective des œuvres et des textes lus, une verbalisation de ses expériences de lecteur et un partage collectif des lectures pour faire part des interprétations que les textes autorisent et de celles qui sont propres au lecteur.

L'écriture permet aussi d'entrer dans la lecture littéraire et de mieux percevoir les effets d'une œuvre : écrire dans le blanc d'un texte, écrire pour garder trace de l'œuvre...

Apprendre à rendre compte de ses lectures, pour s'assurer de sa compréhension, pour susciter des rapprochements avec son expérience du monde...

### **Les stratégies de compréhension**

Eduscol cite Maryse Bianco, Laurent Lima et Emmanuel Sylvestre, « Comment enseigner les stratégies de compréhension en lecture », dans E. Gentaz et P. Dessus, *Comprendre les apprentissages*, Paris, Dunod, 2004, p. 48-68. Plusieurs types de stratégies :

- Des stratégies d'enrichissement des contenus : l'analyse du vocabulaire et des contenus thématiques
- Des stratégies d'organisation des connaissances qui concernent le repérage des structures d'histoires

Maryse Bianco (« Propositions pour une programmation de l'enseignement de la compréhension en lecture », contribution pour le CSP ; « Lire pour comprendre : quoi de neuf ? », rapport pour la conférence du consensus *Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement des compétences de lecture ?*, mars 2016, p. 24-26 et 44-46.) :

- Les stratégies de pré-lecture préparent la lecture (parcourir rapidement le texte, prendre connaissance du sommaire, poser des questions préalablement à la lecture...)
- Les stratégies liées à la construction d'une représentation mentale cohérente aident le lecteur dans l'élaboration de la cohérence du texte au fur et à mesure de la lecture : ex l'ensemble des traitements inférentiels réalisés pendant la lecture (interroger le texte en le paraphrasant, en organisant...)
- Les stratégies postérieures à la lecture sont des habiletés de compréhension appliquées qui permettent la restructuration et l'organisation des informations issues du texte ou d'un ensemble de documents (critiquer, évaluer les sources, organiser, comparer...)

### **La lisibilité des textes**

Critères donnés par Eduscol pour évaluer la complexité d'un texte : la quantité d'inférence à opérer pour comprendre ; la structure ou architecture sous-jacente du texte ; les différents modes de relation texte/image.

**Youna Masset**

On a longtemps pensé que la compréhension en lecture se limitait pour le lecteur à aller piocher des informations dans un texte. Aujourd'hui, on considère plutôt que le lecteur arrive à comprendre ce qu'il lit en se servant à la fois du texte, de ses propres connaissances et de ses intentions de lecteur. L'enseignant peut être confronté au fait que ses élèves ne comprennent pas ce qu'ils lisent même s'ils possèdent des habiletés en lecture. Alors que faire ? Il doit tout d'abord identifier les facteurs qui causent ce manque de compréhension en lecture puis mettre en place des stratégies.

L'ouvrage de Jocelyne Giasson comprend une dizaine de chapitres qui exposent des stratégies d'intervention variées se référant à la compréhension en lecture.

### Chapitre 1 - Un modèle de compréhension en lecture

Pour comprendre un texte, l'interaction entre plusieurs habiletés est nécessaire : il faut que le lecteur se serve du texte, de ses connaissances et de ses intentions de lecteur. Plus les trois facteurs (lecteur - texte – contexte) sont associés, meilleure sera la compréhension.

### Chapitre 2 - Un modèle d'enseignement de la compréhension en lecture

Très souvent, l'enseignant va s'appuyer sur des questionnaires de lecture, les élèves vont répondre aux questions et les réponses seront justes ou fausses. Il manque alors une dimension explicative. Le professeur des écoles doit expliciter son enseignement de la compréhension de textes. Pour mettre en œuvre une démarche explicite de compréhension en lecture, on peut s'appuyer sur la formule « quoi, pourquoi, comment, quand ».

- *Quoi ? Pourquoi ?* : définir la stratégie et préciser son utilité. En valorisant la stratégie, on améliore les performances (ex : apprendre à trouver l'idée principale d'un paragraphe en trouvant un titre).

- *Comment ?* :
  - rendre le processus transparent (ex : « faire devant »).
  - interagir avec les élèves et les aider au départ à s'approprier la stratégie : donner des indices, expliquer pourquoi une réponse est correcte ou non
  - favoriser l'autonomie des élèves
- *Quand ?* : à quel moment cette stratégie doit ou ne doit pas être utilisée ?

### Chapitre 3 : Les microprocessus

Les microprocessus permettent de comprendre l'information présente dans une phrase.

Les trois habiletés principales sont :

- *la reconnaissance des mots* : utiliser le décodage et le contexte, le but étant de reconnaître instantanément les mots.
- *la lecture par groupe de mots* : la lecture répétée (ex : relire plusieurs fois, de plus en plus vite) ou le découpage (avec l'utilisation de barres obliques).
- *la micro sélection* : on retient l'idée principale de la phrase. L'enseignant doit expliquer aux élèves qu'ils doivent retenir uniquement l'information importante, il peut leur montrer ce qu'il faut sélectionner.

### Chapitre 4 : Les processus d'intégration

Ils permettent de tisser des liens entre les propositions ou entre les phrases. On peut trouver des relations explicites : répétitions, connecteurs, pronoms mais aussi des liens implicites (inférences). La capacité à inférer se développe progressivement chez l'enfant, l'enseignant doit les aider en ce sens. En ce qui concerne les référents (ou anaphores), il faut montrer aux élèves la relation entre le référent et le terme qui le remplace.

### Chapitres 5-6-7 : Les macro processus

L'enseignant doit aider les élèves à rechercher l'idée principale d'un texte. Il doit aborder les règles du résumé et leur montrer comment un texte narratif ou informatif est structuré.

L'idée principale : Il ne faut confondre l'information importante pour l'auteur (qui est présentée comme telle dans le texte) et l'information que le lecteur considère comme importante, lorsqu'il se réfère au contexte de l'histoire, mais qui ne l'est pas en réalité.

Le résumé : Avant de rédiger un résumé, il faut comprendre le texte lu et bien identifier les idées principales. Lors de l'écriture du résumé, évitez de donner des détails, ne pas répéter ce qui a déjà été dit, remplacer des mots par un terme générique...

Il est également nécessaire d'enseigner la structure des textes qu'ils soient narratifs ou informatifs.

#### La structure des textes narratifs :

*Le schéma de récit* : le lecteur utilise ce schéma pour faire des prédictions sur la suite de l'histoire, pour déceler des éléments importants.

*Les cadres de récit* : l'enseignant doit fournir aux élèves une structure qui leur permet de se focaliser sur les éléments importants du récit et sur leur enchaînement. Si l'on met en avant le fil conducteur de l'histoire, cela permet aux élèves de se faire une représentation cohérente de l'ensemble de l'histoire.

*Le rappel de récit* : l'élève doit reformuler l'histoire lue avec ses propres mots ; cela lui demande de réorganiser les informations du texte de manière personnelle. L'enseignant peut voir ainsi comment l'élève a compris l'histoire.

### La structure des textes informatifs

On peut apprendre aux élèves à utiliser la structure du texte pour mieux le comprendre, à l'aide :

- *de représentations graphiques* qui peuvent être utilisées avant, pendant ou après la lecture. Cela est plus efficace si la représentation graphique est construite par l'élève, en cherchant les idées principales et secondaires.
- *de questions* : enchaînement de questions spécifiques dans le but de comprendre les concepts et les relations entre eux.
- *de rédaction de résumés* : l'enseignant donne la structure et propose de faire le résumé.

### Chapitre 8 : Les processus d'élaboration

Il s'agit d'activités cognitives qui ne sont pas forcément prévues par l'auteur du texte et qui ne sont pas nécessaires à la compréhension littérale. On trouve par exemple :

- *les prédictions* : encourager les élèves à faire des prédictions à partir d'indices
- *La création d'images mentales* qui peut augmenter la capacité de mémoire de travail durant la lecture (création d'analogies/ de comparaisons). L'image mentale peut servir d'outil pour structurer et garder en mémoire une information.
- *les réponses affectives* : un lecteur est plus actif s'il s'engage émotionnellement dans la lecture d'un texte.
- *le raisonnement sur le texte* : savoir être critique et savoir porter un jugement sur un texte (distinguer faits / opinions).
- *l'intégration de l'information du texte aux connaissances* : le lecteur peut tisser des liens entre le texte et ses connaissances personnelles mais qui ne sont pas indispensables à la

compréhension du texte. L'enseignant doit alors montrer comment relier l'information à ses propres connaissances de manière pertinente.

### Chapitre 9 : Les processus métacognitifs

Le lecteur possède des connaissances sur le processus de lecture, il arrive à savoir lorsqu'il comprend ou ne comprend pas un texte et il peut utiliser des stratégies pour résoudre des problèmes de compréhension. L'autogestion de la compréhension comprend 4 aspects :

- l'élève sait quand il comprend (ou pas)
- l'élève sait ce qu'il comprend (ou pas)
- l'élève sait ce dont il a besoin pour comprendre
- l'élève sait ce qu'il peut faire quand il ne comprend pas

L'enseignant doit faire acquérir aux élèves des stratégies par ex : souligner des mots qu'ils ne comprennent pas, essayer d'identifier les difficultés. L'enseignant peut utiliser une stratégie et la commenter par ex : « je ne comprends pas bien cette phrase mais en lisant le reste du paragraphe, cela va me donner des indices. »

### Chapitre 10 : Le rôle des connaissances du lecteur dans la compréhension

Les connaissances du lecteur jouent un rôle primordial dans la compréhension de texte. En effet, plus l'élève possède d'informations sur le sujet du texte, plus il est apte à comprendre, à mémoriser et à faire des inférences.

Si les connaissances erronées d'un lecteur interfèrent sur la compréhension d'un texte, on peut mettre en place des stratégies, comme la discussion collective, qui vont l'obliger à comparer ses propres connaissances aux informations présentes dans le texte.

### Chapitre 11 : Le vocabulaire et la compréhension en lecture

Le vocabulaire et la compréhension de textes sont liés. En effet, le vocabulaire influence la compréhension en lecture mais la compréhension d'un texte peut également aider à connaître de nouveaux mots et à enrichir le vocabulaire du lecteur.

On peut citer deux modes d'apprentissage : l'analyse morphologique (ex : les affixes) et l'utilisation du contexte (pour cela il faut rencontrer de nombreuses fois le mot dans des contextes différents pour pouvoir bien en saisir le sens et le mémoriser).

Les élèves peuvent utiliser différentes sources pour attribuer un sens à un nouveau mot : regarder le mot (morphologie, connaissances personnelles sur le mot) et regarder autour du mot (atmosphère générale, phrase ou expression). L'enseignant peut également leur donner un synonyme ou la définition du mot.

Approfondir le concept de définition : exemple : une bicyclette

- la catégorie du concept : qu'est-ce que c'est ? C'est un véhicule
- les propriétés du concept : à quoi ressemble-t-il ? Un guidon, deux roues...
- des exemples de ce concept : vélo, VTT...

### Chapitre 12 : La place des questions dans l'enseignement de la compréhension en lecture

Pour évaluer la compréhension d'un texte, les enseignants ont souvent recours aux questionnaires de lecture. Sans bannir totalement les questionnaires, il faut s'en servir à bon escient et savoir quand et comment utiliser les questions de façon pertinente.

La classification des questions : 3 niveaux de Relation – Question - Réponse :

- la relation explicite et textuelle
- la relation implicite et textuelle
- la relation implicite et fondée sur les schémas du lecteur

L'application pédagogique des classifications des questions :

L'enseignant doit élaborer avec les élèves deux catégories de réponses :

- celles qui se trouvent dans le texte (« juste là » / l'élève « pense et cherche » réponses qu'il faut chercher à plusieurs endroits)
- celles qui se trouvent dans la tête de l'élève (combiner ce que l'auteur dit et ce que l'élève connaît).

Les questions sur le produit et sur le processus :

- questions sur le processus : « Qu'est-ce qui te fait dire que... ? Pourquoi le titre du texte est-il bien choisi ? ... ».
- questions sur le produit : questions qui permettent de travailler sur le contenu du texte.

Le questionnement réciproque :

Les élèves et l'enseignant posent des questions à tour de rôle. Les élèves peuvent à certains moments résumer, faire des prédictions, s'interroger sur le sens d'un mot...

**TAUVERON (Catherine), Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM ?, Paris, Hatier pédagogie, 2002.**

Catherine Tauveron est chercheuse à l'Institut national de recherche pédagogique (INRP). Dans cet ouvrage, elle approfondit l'activité de lecture-compréhension à l'école à partir d'œuvres de la littérature jeunesse. Après avoir présenté la spécificité de ces récits, elle propose différentes démarches à mener en classe à travers des exemples précis.

### **Partie I : La lecture littéraire à l'école : pourquoi et pour quoi faire ?**

La lecture d'un texte littéraire demande à l'élève d'être actif : il doit être à la recherche d'indices destinés à combler les vides, à clarifier des passages du récit pour que ce dernier fasse sens. L'élève contribue ainsi à la finalisation du texte en lui apportant de la signification par sa lecture propre.

Une sélection est à opérer dans la diversité des récits de littérature jeunesse. Un texte pertinent doit poser des problèmes de compréhension et d'interprétation : Catherine Tauveron le dit alors « résistant ». Toutefois, il faut veiller à ce qu'il ne représente pas trop de complexité pour l'élève.

Lire et comprendre des textes littéraires permet de travailler des compétences stratégiques relatives à la compréhension du récit et de construire progressivement une culture autour du texte narratif et de la littérature jeunesse.

### **Partie II : Quels dispositifs de présentation et de questionnement des textes pour développer des conduites de lecture spécifiques ?**

Chaque récit littéraire pose des problèmes propres : il convient donc de prévoir des dispositifs spécifiques pour conduire l'élève à la compréhension. Catherine Tauveron présente en détail deux grands types de dispositifs : ceux qui permettent de présenter le texte et ceux qui invitent à le questionner.

Pour présenter une œuvre de littérature jeunesse à la classe, l'enseignant a le choix entre plusieurs dispositifs, à choisir en fonction du texte. Il peut envisager une lecture in extenso : chaque élève lit en amont et de façon autonome l'intégralité du texte. Cela permet de construire le plaisir de lire et d'être emporté par une histoire du début à la fin. Il peut également privilégier une lecture fragmentaire : par dévoilement progressif, dans un désordre

concerté, avec ou sans image. Le découpage doit alors être bien réfléchi par l'enseignant en fonction des spécificités du texte.

Les dispositifs de questionnement du texte peuvent être sous forme orale (échanger, débattre à la fin de la lecture) ou sous forme écrite (dessiner des passages-clés, produire des écrits de travail).

Catherine Tauveron distingue différents types d'écrits selon la fonction visée :

- Exprimer les impressions de lecture
- Identifier le problème de compréhension d'un texte
- Problématiser sa lecture
- Confronter ou affiner des interprétations individuelles
- Rendre les élèves témoins de l'évolution de leur propre lecture, etc.

### **Partie III : Quels dispositifs pour nourrir la culture des élèves ?**

Pour construire une culture autour des textes et des de la littérature, Catherine Tauveron préconise la mise en place de réseaux. Elle établit une typologie des réseaux possibles : autour des personnages (ex : construction d'un stéréotype), autour d'une œuvre (ex : parodies ou versions de contes), autour de différents textes en résonance (ex : série de contes traditionnels), autour d'un même auteur (ex : reconnaissance des thèmes clés, du style d'écriture, de la galerie de personnages), autour d'un procédé d'écriture (ex : le silence dans les textes).

**Carine Panis**

## Annexes 1 : outils/dispositifs

### Doc 1 Grille de relecture du journal intime

#### **Ecrire un journal intime, je me relis :**

J'écris à la première personne, je suis Moun
Il y a une date
Je raconte ce qu'il se passe dans la vie de Moun
Je parle des sentiments de Moun, je me mets à sa place : comment je me sens ?
Je ne recopie pas les phrases de l'histoire
Je n'écris pas ce qu'il va se passer ensuite
Je reste proche de l'histoire

### Doc 2 Questionnaire de fin de séquence pour recueillir l'avis des élèves

As-tu aimé le livre Moun ? Et pourquoi ? .....

.....

.....

.....

Que penses-tu des activités que l'on a faites sur l'histoire (journal intime, lettre aux parents, lettre à une autre classe, pouvoir dessiner et écrire comme tu le veux) ?

.....

.....

.....

.....

Est-ce que ces activités sont plus motivantes qu'un questionnaire de lecture ? Pourquoi ?

.....

.....

Est-ce que ça t'a permis de mieux comprendre l'histoire ?

.....

.....

As-tu des idées de ce qu'on pourrait faire de nos productions (journaux et lettres) ? Ou ne veux-tu rien en faire ?

.....

.....



Doc 4 Carte d'identité de Moun

Prénom : .....

Sexe : .....

(On l'apprend à quel moment : .....)

Espèce : .....

Nombre de frères et de sœurs : .....

Photo

Pays d'origine : .....

(Indices : .....  
.....)

Pays d'adoption : .....

(Indices : .....  
.....)

Le voyage effectué par Moun (dessine-le sur la carte) :



Explique page 14 l'expression « couper le cordon » : .....

Comment comprends-tu la page 16 : .....

Imagine la suite de l'histoire : .....

## Annexes 2 : production d'élèves

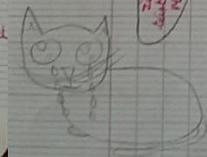
### Doc 1 : Lettre aux parents biologiques de Moun de l'élève A

22 rue du bambou, corée du sud

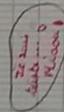
♥ Mes chères parents ♥

je vous écris cette lettre car je suis bien arrivé  
est bien vivants j'ai appris que vous étiez mes  
vrais parents biologique je suis triste car vous  
me manquez beaucoup je me suis dit que il avait  
mes vrais parents qui m'aime de l'autre côté du monde  
de alors dans ma tête je me j'ai voulu mettre  
maître dans une boîte mes souvenirs d'enfance j'ai  
j'étais en colère contre mes faux parents pendant  
tous le temps il mon manqué je suis trop heureuse  
de vous écrire cette lettre j'espère que vous serez  
contents de cette lettre moi très contents j'ai depuis que  
je sais que vous étiez mes parents je me sent remé remé  
tous les jours à l'océan pour vous je me dis

il son peut-être malheureux de pas car je ne  
peut-être  
suis pas avec ou il doit se dire elle me manque  
beaucoup j'espère que me vous êtes pas mort pendant  
la guerre après j'ai eu deux trois deux frères  
j'espère que je vous manque si vous lisez cette  
lettre écrivez moi une lettre si vous peut me pas  
ci  
les pas en voyage.

je suis triste car je vous voir pas.   
je vous aime de la part de votre  
filles clém ♥

 je vous  
amerci cette  
lettre car  
vous me  
apprenez

 si vous  
avez  
une  
lettre

### Doc 2 : journal intime de l'élève B

je suis triste car je vous parler  
laine de moi parent  
mam est arriver sur île  
mes parents ne me manquent  
je penser à mes parent  
il ya un qu'est et il arrive sur  
un île il trouve un mamam  
et prend mam.

Alors j'aurais des frères et des  
sœurs, et j'ai grandi, et aussi  
je m'aiment avec mes parent on jouer  
avec la neige, je me sent bien.

Je me suis au bord de l'eau  
en 2008 je suis chez moi j'ai  
le cadre et j'avais une lettre.  

---

oh ça me fait de la peine que d'être  
parents <sup>mon</sup> ma déception. je me suis fait  
mes vrais parents. je me suis dans  
ma chambre et je pleure.

Doc 3 : Lettre aux parents biologiques de Moun élève B

mercredi 10 avril date 100 en chiffres  
- chers parents  
bonjour monnon et qu'elle... je suis content de vous  
envoyer une lettre si je ~~vous~~ ne s'envoie cette lettre n'est que  
je suis vivante j'espère que vous êtes vivants je me sens  
mal parce que vous <sup>manquez</sup> m'avez lâché dans l'océan. je suis  
vous envoyer plein de lettre parce que vous me manquez  
votre bisou  
Moun

Doc 4 : Journal intime de Moun de l'élève C



6 octobre 2008  
 Ma famille a plus de riz pour Toulemande  
 alors ils vont jeter à la mer pendant que  
 je dors. Alors je stred est j'ai peur  
 peur est ma famille me manquera pas j'étais  
 en 14-20 certain de dormir.

Le 7 octobre 2008  
 je me en parler par les voye avec le...  
 matin une femme me pri d'aller mes...  
 je crois que l'avez avec ma...  
 que sa sera ma...  
 me manque ma j'en... plus...

Le 29 de mars 2007  
 je vient apprendre que j'aller avoir des petit...  
 des petits... et triste de...  
 avec des petits qui me...  
 on 30/3, j'aller  
 j'ai apprends que mon...  
 une boîte que... de l'...  
 j'aller... et je...  
 c'était... ma...

Doc 5 : Lettre aux parents biologiques de Moun de l'élève C

32500  
 moun

26/09/2043

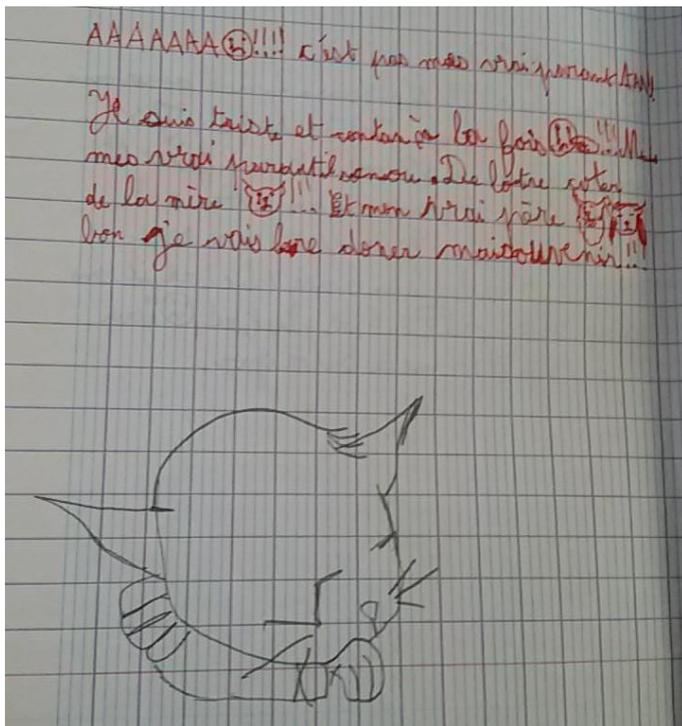
Mes chers parents

Je vous écris parce que je veux prendre des nouvelles  
 de vous. Vous me manquez beaucoup depuis que  
 j'ai quitté le groupe en voyage moi une fois de vous.  
 Maintenant j'ai 17 ans et j'ai gagné un  
 concours de dessin et j'en ai le sport.

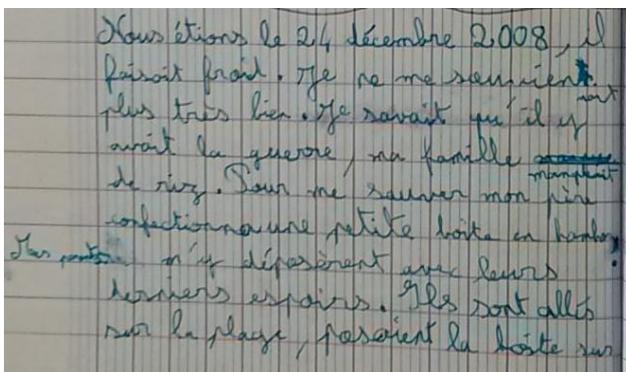
Mille bisous

Moun

Doc 6 : Dernière page du journal intime de l'élève D



Doc 7 : Révision finale du journal intime par l'élève E

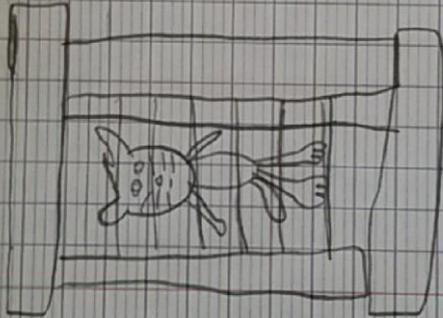


de l'eau et attendaient qu'elle s'en aille  
 ce n'est pas important. Le voyage dura longtemps  
 mais il s'achève un jour. J'entendais  
 du bruit quelque un a ouvert la boîte et  
 m'y a découvert. C'était deux personnes  
 des amoureux. Ils m'ont emmené chez  
 eux. J'ai grandi. J'ai eu 2 frères  
 et 2 sœurs qui s'appellent : Néo,  
 Léa, Léa et Sarah. Quand j'ai été  
 plus grande mes parents m'ont dit  
 qu'ils ~~étaient~~ étaient mes parents adoptifs.  
 Je me sentais à la fois triste et  
 joyeuse. J'ai rempli la petite  
 boîte de mes souvenirs d'enfance  
 et je l'ai confiée à la mer. Je  
 me rendais de plus en plus souvent  
 au bord de la jetée.

Deux étions le 26 octobre 2008  
 quand mes parents m'ont appris  
 la terrible nouvelle, j'ai été  
 adoptée j'ai presque oublié mes  
 frères et sœurs ne savais plus  
 quoi dire. Je suis allée dans  
 ma chambre et j'ai rempli la  
 petite boîte en bambou de tout  
 ce que j'ai aimé pendant toute  
 mon enfance, je me rendais de  
 plus en plus souvent au  
 bord de la jetée en pensant  
 que de l'autre côté de l'océan  
 on m'aimait aussi. J'ai  
 confié la petite boîte à l'océan.

Doc 8 : Journal intime de l'élève F

Lorsque je pouvais mon premier cri, la queue me  
 se tait pas. Dans le bruit et la foule, 13/02/18  
 je vais vous raconter mon histoire. C'était un  
 matin je me me souviens pas exactement du  
 jour. Quand mon papa ma réveiller il ma mis  
 dans une espèce de boîte j'ai vu des gent ce bateau  
 je n'ai pas vraiment compris pourquoi. Quand  
 j'ai grandi j'ai compris!!! Bon ca c'est super  
 important. On raconte à l'école une fois  
 que j'étais dans boîte mon papa ma mis  
 sur quelque sur quelque chose de bizarre je vous  
 raconterais l'histoire un autre jours.



26/03/18 Mes parents me tenait il mon min sur queque chose de bizarre ca laugner beaucoup sa dure l'empere longment quand mes parents mon sepris dans mes bras mais bon je n'ai pas vraiment compris. Quelque année plus tard je me souvenais vraiment pas de mon enfance. Un soir mes parents mon annoncé qu'ils alla avoir des bébé j'étais super contente je maitais plus tout seul.



28/03/18 Un jour quand j'étais grande mes parents mes parents mon dit une nouvelle, mon dit que j'étais une enfant qui a été adoptée, il mon dit que un matin mes vrai parent mon mis dans l'océan parce que c'était pour mon bien. Mais il mon dit aussi que ils m'aiment. Alors moi j'étais a la fois triste et heureuse. Mais j'étais contente fâché contre mes parents. Mais je me suis dit que c'était pour mon bien alors tout les matin j'étais au bord de la mère pour penser a mes souvenirs. Un matin j'ai eu l'idée de révoquer tout les souvenirs d'enfance.

Doc 9 : Questionnaire sur l'avis de l'élève F

12 As-tu aimé le livre Moun ? Et pourquoi ? J'ai adoré ce livre. C'était le meilleur moment de ma vie. La suite de l'histoire. J'achète des Moun. Je voudrais la faire tout les jours.

Que penses-tu des activités que l'on a faites sur l'histoire (journal intime, lettre aux parents, lettre à une autre classe, pouvoir dessiner et écrire comme tu le veux) ? J'ai adoré il y a pas un moment où j'ai pas aimé et j'ai joué de faire des dessins de me pas savoir que en bleu etc.

Est-ce que ces activités sont plus motivantes qu'un questionnaire de lecture ? Pourquoi ? Oui bien sûr ! il y a rien de mieux.

Est-ce que ça t'a permis de mieux comprendre l'histoire ? Oui parce que avec les questions j'ai appris pas !

As-tu des idées de ce qu'on pourrait faire de nos productions (journaux et lettres) ? Ou ne veux-tu rien en faire ? On pourrait le faire tout les jours.

Doc 10 : Révision du journal intime de l'élève G

Il y a des années de cela  
J'ai été en dans ma ville  
J'ai été appelé l'ordre  
dans un endroit appelé  
ou il y avait la guerre.  
Mes parents ont voulu me  
~~donner mes parents ont~~  
sauver. Et alors ils m'ont  
confessionné une boîte,  
me ont déposé et l'ont  
jeté à la mer. J'ai  
accosté sur une plage  
ou mes parents adoptifs  
m'ont sauvé. J'ai  
grandit avec eux  
et suis devenu  
le frère de mes frères  
et sœurs. J'étais mon frère

me car je me pose des questions  
des Alfred et Dominique m'ont aimé  
mes Laura et Lola me faisaient  
rire et mes parents me  
donnaient beaucoup d'amour.  
J'avais une vie de rêve.  
Puis un jour mes parents ~~me~~  
disaient qu'il y avait  
adopté par une famille de  
printemps. Mes frères et sœurs

revenirait pas de m'être  
pas leur <sup>je</sup> voir sans mais  
ils continuèrent de s'écrire  
J'en voulais à ce que  
m'avait abandonné mes parents  
être que n'était pas mes  
sauver ? J'étais désespérée  
je ne savais plus qui  
perdre. Et puis un jour d'  
soudain j'ai décidé de remplir  
la boîte de ce que j'étais  
j'aurais aimé dans mon  
enfance puis je me rendis  
sur la plage sous la  
boîte et là j'étais et  
à la mer