









Renforcement de la différenciation dans l'apprentissage de la lecture au cycle 5-8 par l'expérimentation d'outils, la mise en place de démarches réflexives et collaboratives au sein des équipes.

# Recherche-développement en éducation 2020-2021

N° 182 AP/20

#### Annexes

Période du 1<sup>er</sup> février 2021 au 30 avril 2021 **Mai 2021** 

**Promoteur.rice.s**Sandrine Biémar (UNamur)
Philippe Alonso (Henallux)

Chercheurs Anaïs Corfdir (UNamur) Anne Libert (UNamur) Daphné Soveryns-Wilkin (Henallux)

Rue de Bruxelles, 61 à 5000 Namur 081/725.069 (Secrétariat), 081/725.067 (Sandrine Biémar)

Contact: sandrine.biemar@unamur.be





# Table des matières

Annexe 1 Fiche outil : Le vocabulaire pour mieux lire et écrire	3
Annexe 2 Fiche outil : La lecture interactive enrichie	12
Annexe 3 Fiche outil : Les cercles de lecture	
Annexe 4 Fiche outil : Les réseaux de texte	32





# Annexe 1 Fiche outil : Le vocabulaire pour mieux lire et écrire

# Le vocabulaire pour mieux lire et écrire

#### Introduction

Les enfants débutent l'enseignement fondamental avec des acquis disparates en lecture. Parmi leurs missions, les instituteurs doivent réduire l'écart des connaissances en permettant à certains enfants de rattraper leur retard. En effet, du fait du milieu familial où la pratique de la langue française est peu ou pas pratiquée, certains enfants n'ont pas accès à un vocabulaire riche et varié contrairement à d'autres. Cette fiche a comme visée de vous proposer diverses activités permettant d'enrichir le vocabulaire des élèves.

# L'importance du vocabulaire

Les enfants qui ont un bagage lexical riche ont de meilleures chances de comprendre ce qu'ils lisent. Les mots mémorisés rendent le décodage plus aisé. Ainsi lorsque les enfants rencontrent des mots connus, ils se focalisent sur le sens plutôt que sur le décodage<sup>1</sup>.

## Vers une maitrise des mots

Un même mot peut avoir plusieurs sens (la souris ; l'animal ou l'outil informatique) mais cela reste une minorité. La maitrise des mots ne se limite pas à leur définition. Elle implique aussi d'en connaître la forme (orthographe) dans de multiples contextes (nombre et genre). Il faut aussi utiliser le mot dans une phrase. Ainsi, d'un verbe il faut savoir s'il est transitif ou intransitif ; direct ou indirect. La maitrise du mot inclut sa bonne utilisation dans des phrases. Le mot peut être d'abord entendu ou lu. S'il est entendu il faudra veiller à sa bonne orthographe et à son utilisation dans une phrase. Toutes ces approches doivent se conjuguer pour prétendre à la connaissance approfondie d'un mot. Seule la maitrise permet à l'enfant d'utiliser et de réutiliser le mot par l'oral ou par l'écrit.

# Les composantes d'un enseignement lexical efficace

Face à l'immensité des mots de la langue, on peut se demander comment les aborder. L'étude de mots ciblés n'est qu'une des dimensions d'un enseignement lexical efficace. Un grand nombre de mots sont maitrisés lors de diverses rencontres et particulièrement lors des lectures. Il est donc nécessaire de s'assurer que nos élèves arriveront à lire les mots nouveaux. C'est pourquoi connaître un vocabulaire de base ainsi que les outils pour les découvrir seul est la clé de la réussite. Selon

3

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Voir fiche Focus « Les différentes méthodes de lecture »





Graves, (2006, cité dans Berthiaume, R. et al., 2020), un enseignement lexical efficace comporte 4 grandes composantes décrites ci-dessous :

#### Faire vivre des expériences linguistiques riches et variées

Il faut que les mots inconnus ne soient pas trop nombreux dans un même texte puisque pour une bonne compréhension des mots nouveaux, il faut que 95% des mots soient déjà maitrisés (Carver, 1994 cité dans Berthiaume, R. et al., 2020). Pour atteindre cet objectif on privilégiera la lecture des livres de jeunesse en demandant aux élèves de souligner les mots inconnus de façon à ne pas trop s'éloigner de ce postulat. Les élèves qui sont au départ de bons lecteurs tireront un meilleur parti de ces exercices. La lecture à voix haute par l'enseignant est un bon moyen pour pallier cette difficulté<sup>2</sup>.

#### Enseigner des mots ciblés de façon explicite

Ces mots seront soigneusement identifiés comme susceptibles d'être souvent utilisés par l'enfant. Le choix des mots par l'enseignant est donc fondamental. L'objectif est de permettre que ces mots soient ensuite utilisés spontanément par l'enfant tant à l'oral qu'à l'écrit ou lors de moments de consolidation.

# Développer la compétence métalexicale

L'objectif est d'outiller l'enfant à apprendre et à acquérir un nouveau vocabulaire de façon autonome en approfondissant la compréhension de l'organisation du lexique comme système et en développant des stratégies à déployer devant un mot inconnu.

« Afin d'aider les élèves à organiser leur vocabulaire et à ainsi acquérir plus efficacement des mots nouveaux, il est important de leur enseigner les principaux liens qui structurent le lexique et de les conscientiser à certains phénomènes lexicaux ainsi qu'à certaines propriétés des mots, par exemples la synonymie, l'antonymie, les termes génériques et spécifiques » (Berthiaume, R. et al., 2020, pp. 10-11).

Il existe diverses stratégies à utiliser lorsqu'on se retrouve face à un mot inconnu. Une **première** est d'avoir recours au contexte dans lequel le mot est placé afin de comprendre le sens en fonction des indices présents. Cependant, cette stratégie est efficace pour comprendre son sens global mais elle est peu bénéfique pour accroître le lexique. Les contextes sont généralement peu suffisants en indices pour comprendre avec précision le sens d'un mot en vue de le réutiliser dans un autre contexte.

Une **deuxième stratégie** à utiliser face à un mot inconnu est de faire une analyse morphologique à condition que ce mot soit construit à l'aide d'un suffixe ou d'un préfixe accolé à une base de mot présent dans le vocabulaire de l'enfant ( dentiste-dentier-dentaire).

Lorsque l'enfant est face à un mot inconnu, une **troisième stratégie** est le recours au dictionnaire mais la consultation de ce type d'ouvrage de référence requière des connaissances et des habilités diverses.

## Approfondir la compréhension de l'organisation du lexique comme système

Il y a deux concepts qui permettent d'aider l'enfant à affiner le classement des mots connus :

\_

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Référence à la fiche outil sur la lecture interactive enrichie.





Le concept de locution c'est-à-dire l'expression qui fait sens mais qui ne résulte pas de l'addition du sens des mots qui la compose (exemple : donner sa langue au chat).

Le concept de polysémie c'est-à-dire des mots identiques par leur forme (orale et/ou écrite) mais différents par leur sens (la souris). Ce concept implique la connaissance du sens figuré des mots (couronne dentaire).

# Comment enseigner les mots nouveaux?

La méthode qui vous est proposée s'inspire de l'approche d'enseignement explicite du vocabulaire mise en avant par diverses chercheuses américaines mais aussi par les travaux menés de Cèbe et Goigoux.

Les mots ciblés doivent être choisis judicieusement. Les mots les plus fréquemment utilisés au sein de la littérature de jeunesse sont à privilégier. Diverses listes<sup>3</sup> sont disponibles pour les enseignants.

Les mots doivent être abordés au sein de phrases ayant du sens et non provenir de liste de mots hors contexte. Ils devront également être utilisés plusieurs fois afin d'ancrer leur compréhension « maitrisée » par les enfants. Les mots ciblés sont travaillés sur une période de quelques jours et dans des activités variées.

Cette approche va donc bien plus loin que la simple explication du nouveau mot de vocabulaire par l'enseignant. Il est à prévoir des moments visant spécifiquement l'appropriation des mots par les élèves.

L'enseignant doit avoir préparé préalablement son explication des mots et de leur sens. Cette explication comprendra notamment une définition simple et précise du mot avec un seul sens dans le cas des mots polysémiques.

Des supports visuels favoriseront la mémorisation. Le recours à des cartes-définitions (formes écrites, définitions, informations sur la classe des mots) est judicieux. Pour les plus jeunes (M3-P1) le recours à l'image ou à la photographie sont recommandées, quand il n'est pas possible de présenter l'élément concret (il est préférable d'apporter une « jonquille », une « betterave » voire une « poule » en classe plutôt que d'en montrer une photo pour permettre aux élèves de se rendre compte de leur taille, poids, odeur, mouvement, forme en 3D, etc.). Les enfants peuvent aussi, par groupe, confectionner ces supports. Enfin, contrairement aux risques souvent rencontrés lors d'une explication orale par l'enseignant au cours d'une lecture, il faut organiser rigoureusement une trace écrite (à conserver) de tous ces mots.

C'est la réutilisation des mots travaillés qui favorisent la maitrise. Elle gagnera à être organisée de manière ludique. Exemple, les enfants notent le nombre de fois où le mot est utilisé à bon escient sur la journée. Un autre exercice collectif utile est le dictionnaire de classe (il reprendra le mot utilisé dans un contexte de lecture).

\_

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup>http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site web/documents/dpse/formation jeunes/ListeOrthographique Primaire.pdf





Pour développer le développement et la consolidation des connaissances lexicales, un travail sur les trois dimensions des mots doit être renforcé : le sens des mots, la forme des mots et l'utilisation des mots. Dans l'ouvrage « Le vocabulaire pour mieux lire et écrire » chaque ensemble de mots ciblés gravite autour de 4 activités. Ainsi, en fonction de l'âge des élèves, l'enseignant ciblera 5 à 12 mots qui seront travaillés de 4 façons différentes.

# Les quatre types d'activités<sup>6</sup>



#### Une activité Amorce

Elle permet une première découverte des mots et de leurs définitions. Lors de cette activité, l'enseignant conçoit des cartes-définitions sur du papier cartonné afin d'être manipulées et pourquoi pas conservées dans une reliure à pochette ou reliées par un anneau. Sur chaque carte on retrouve le mot, sa classe de mot, son illustration et une courte définition.

mot, su classe de mot, som mastration et une courte deminion.	0	chienne	
Ces cartes permettront aux élèves de s'approprier les mots travaillés et de pouvoir les réutiliser par la suite.		nom féminin	Animal domestique qui est la femelle du chien.

# Une activité de sens

<sup>4</sup> Berthiaume, R. et al. (2020). Le vocabulaire pour mieux lire et écrire. Plus de 300 activités sur le sens, la forme et l'utilisation des mots. Chenelière Education.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> 5 mots en M3, 10 en P1 et 12 en P2 par exemple

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Des exemples concrets sont proposés à la page suivante.





Elle permet de travailler les aspects sémantiques des mots (les différents sens, les contraires, les sens semblables, les champs lexicaux).

## Une activité de forme

Elle permet de travailler les syllabes, les correspondances graphème-phonème, les mots de la même famille, les mots contenant des lettres doubles, ceux contenant des lettres muettes, etc. L'enseignant choisira les mots en fonction d'une de ces caractéristiques (10 mots contenant des lettres muettes, 10 mots contenant des consonnes doubles, ...).

#### *Une activité d'utilisation*

Elle permet de travailler le contexte de phrases dans lesquelles peuvent se retrouver les mots ciblés.

Il est recommandé, pour consolider les apprentissages, de rencontrer les mots ciblés au travers de ces 4 activités

#### Conclusion

L'importance du vocabulaire doit nous amener à y consacrer davantage de temps et à viser comme objectif ultime de susciter l'intérêt de la lecture auprès de tous les enfants. Il est nécessaire de proposer des situations d'apprentissage qui permettent d'élargir le bagage des élèves surtout ceux qui ont des lacunes lexicales.

La maitrise des mots rassemble les connaissances liées à l'orthographe et du sens mais aussi un ensemble de propriétés telles que les classes des mots, le gendre des mots, le registre de la langue, ... Le vocabulaire se développe dans de multiples rencontres avec les mots dans des contextes signifiants.

C'est en encourageant la lecture et en stimulant chez les élèves le goût des mots grâce à des activités ludiques que le vocabulaire des élèves se développera.

Exemples de séquences pour le préscolaire et le premier cycle du primaire<sup>7</sup>

Les exemples d'activités ci-dessous peuvent être envisagés pour les 3 années du cycle 5-8 à condition de faire quelques aménagements (nombre de mots, partir d'illustrations pour les non lecteurs, travailler l'oral plus tôt que l'écrit...).

## <u>Pour les classes de M3 et de P1</u>

\_

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Extraits des pages 42 à 146 de Berthiaume, R. et al. (2020) La vocabulaire pour mieux lire et écrire. Plus de 300 activités sur le sens, la forme et l'utilisation des mots.





#### Activité Amorce

Chaque élève reçoit des cartes-définition<sup>8</sup> des mots de l'étude et l'enseignant lit celles-ci à haute voix. Il présentera également ces mots dans des phrases contextualisées.

Ex : Chienne (n.f.) : Animal domestique qui est la femelle du chien (définition). J'aime jouer à la balle avec ma chienne (phrase contextualisée).

#### Activités de sens

#### Qui suis-je?

Les élèves sont par groupe de 3-4. Les cartes-définitions sont au centre de la table côté mot au-dessus. L'enseignant lit à haute voix la définition et les élèves doivent découvrir le mot auquel la définition fait référence. Pour les élèves non lecteurs, ce sont les illustrations qui sont face visible.

#### Notre champ lexical

Par groupe de deux, les élèves choisissent un mot parmi ceux sélectionnés (mots de l'étude) et doivent trouver quatre mots liés au mot choisi. « Retrouve quatre mots qui te font penser à ce mot ». En fonction de l'âge des élèves, l'enseignant leur demandera de dessiner ou d'écrire les mots.

Chaque équipe présente ensuite les mots aux autres.

#### Un mot sur mon dos

Chaque élève a une carte définition collée sur son dos (illustration et mot visibles). Les élèves doivent se trouver un coéquipier. Pour cela, ils se promènent dans la classe et doivent faire deviner le mot collé derrière leur dos en expliquant son sens. Ils ne peuvent pas citer le mot dans leur explication. Par contre, ils peuvent s'inspirer de la définition lue par l'enseignant lors de l'amorce.

Lorsque le mot a été trouvé, c'est au tour de l'autre membre de l'équipe de faire deviner le mot collé sur le dos du coéquipier.

#### Le détective

Les élèves ont leurs cartes-définitions bien en vue. L'enseignant donne deux indices et les élèves lèvent la main quand ils pensent avoir trouvé à quel mot les indices se rapportent.

#### Mime mon sens

Les élèves sont répartis par groupe de 3-4 et l'enseignant distribue un mot à chaque groupe. Chaque équipe doit mimer aux autres équipes le mot représenté.

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Cf exemple à la page 3





## Activités de forme

Comme expliqué au point « Les quatre types d'activités », l'enseignant a choisi les mots en fonction d'un point sur lequel il souhaite porter l'attention des élèves.

Les consonnes jumelles

Faire remarquer que les mots de l'étude contiennent deux consonnes identiques qui se suivent et expliquer aux élèves que ces deux consonnes font le même son que si elles étaient seules. Demander aux élèves de faire la photo du mot dans leur tête afin de mémoriser l'écriture du mot.

Une lettre pleine de sens

Faire remarquer que la dernière lettre muette d'un mot peut être découverte en faisant des liens avec des mots de la même famille qui contiennent la même lettre. Ex : gris → grise, grisaille, grisonnant, ...

Bizarreries mystères

Faire observer qu'un même son, par exemple (e), peut s'écrire de différentes façons.

Les syllabes pêle-mêle

Faire remettre des syllabes dans l'ordre pour former les mots de l'étude.

#### Activités d'utilisation

Les mots mélangés

Remettre dans l'ordre des mots contenant un mot de l'étude et ensuite réécrire correctement les expressions.

Le bon contexte

Vérifier si les mots de l'étude sont correctement utilisés dans les phrases lues par l'enseignant. Ex : le **chien** galope vers sa balle. Si le mot n'est pas correctement utilisé, les élèves doivent proposer une phrase dans laquelle il serait correctement employé.

Une phrase avec ça?

Par duo, les élèves doivent composer une phrase avec le mot distribué par l'enseignant.

Complète la phrase





Construire la fin d'une phrase en respectant le sens du mot souligné. Ex : Pour dessiner un <u>rectangle</u>, il faut...

#### Pour les classes de P2

#### Activité Amorce

Même démarche que celle expliquée pour les classes de M3-P1

#### Activités de sens

#### Dans quelle boite?

L'enseignant présente des images. En fonction du mot cité, les élèves doivent dire quelle illustration représente le mieux le mot cité.









#### Fais-moi un dessin

Un élève pioche une carte-définition et fait un dessin qui représente le mot en 30 secondes. L'élève qui dessine ne peut ni parler, ni faire des gestes, ni écrire des lettres. Les autres élèves doivent deviner de quel mot il s'agit.

#### La bataille des mots

Par dyade, les élèves placent leurs cartes-définitions face recto (côté représentant le mot et l'illustration). L'enseignant lit la définition d'un mot et dès que les élèves pensent savoir de quel mot il s'agit, ils doivent prendre la carte sur la table. L'élève le plus rapide a gagné. En cas d'erreur, il doit remettre sa carte à son coéquipier.

#### D'autres mots pour le dire

L'élève doit retrouver parmi une liste de mots donnés, un synonyme qui remplacera le ou les mots soulignés dans une phrase.

#### Un mot sur mon front

Les élèves sont par duo et chacun a un mot collé sur le front. À tour de rôle, un élève pose une question à son adversaire afin de deviner le mot qu'il a sur le front. Les questions doivent porter sur le sens et non sur l'orthographe. L'adversaire ne peut répondre que par oui ou par non.

10





## Activités de forme

#### Une lettre pleine de sens

lci, les mots de l'étude se terminent par une lettre qui ne se prononce pas. Ces mots sont écrits au tableau. Les élèves disposent devant eux d'autres mots appartenant aux mêmes familles (exemple : pour le mot porc, on peut retrouver le mot porcelet et porcherie) et doivent trouver pour chaque mot écrit au tableau le mot correspondant à la même famille.

#### Les mots en construction

Chaque élève reçoit une voire plusieurs lettres qui composent les mots de l'étude. L'enseignant cite un mot de l'étude et les élèves qui ont une des lettres du mot cité viennent se placer devant la classe pour former le mot. Si plusieurs élèves se lèvent puisqu'ils ont une même lettre, l'enseignant n'en désigne qu'un. Ensuite, l'enseignant vérifie l'orthographe du mot formé et fait observer les particularités aux élèves.

#### Les robots

L'enseignant tire une carte-définition et la lit à haute voix. Pour chaque mot, les élèves devront déterminer combien de sons il contient. Autant d'élèves se lèvent et viennent dire chacun un son à la manière d'un robot.

#### La compétition orthographique

La classe est divisée en deux équipes et chacune se place en deux files indiennes face au tableau. L'enseignant dit un mot et les élèves en compétition doivent écrire le mot le plus rapidement possible. L'élève qui orthographie le mot correctement fait gagner un point à son équipe. Si les deux élèves se sont trompés, ils peuvent demander de l'aide à leurs coéquipiers.

#### Activités d'utilisation

#### Pioche ton mot

Les cartes-définitions sont regroupées dans un sac. À tour de rôle, un élève tire un mot et construit une phrase contenant ce mot et le dit oralement. Lorsqu'il n'y a plus de cartes-définitions dans le sac, elles sont replacées afin de construire d'autres phrases avec des contextes différents.

#### Une phrase avec ça?

Chaque élève doit composer par écrit une phrase contenant deux mots de l'étude. Ensuite, chaque phrase est lue à l'ensemble du groupe.

Une histoire en duo





Par deux, les élèves doivent écrire une courte histoire en ayant pioché 4 mots de l'étude. Après une dizaine de minutes les dyades lisent leur histoire au groupe.

Enfin, notons que pour l'apprentissage de l'orthographe lui-même ou préparer une dictée, il est également nécessaire d'attirer l'attention des élèves de manière explicite sur les difficultés présentées par un mot, un groupe de mots, et de les faire réfléchir ensemble sur ce qui leur parait difficile a priori, comment ils pourraient contourner cette difficulté, etc.

Des démarches spécifiques existent également à ce propos, telles que « Les orthographes approchées » (Montésinos-Gelet I., Morin M.-F., Charron A., 2006) ou « Viv(r)e l'orthographe » (Wyns M., 2018).

# Bibliographie

Berthiaume, R. et al. (2020). Le vocabulaire pour mieux lire et écrire. Plus de 300 activités sur le sens, la forme et l'utilisation des mots. Chenelière Education.





## Annexe 2 Fiche outil: La lecture interactive enrichie

# La lecture interactive enrichie

## Constats

Les résultats de l'évaluation externe internationale PISA<sup>9</sup> 2018 portant sur la lecture révèlent que les élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles ont un niveau inférieur à celui des élèves néerlandophones et germanophones bien qu'on observe une diminution de performance des élèves de ces deux communautés par rapport aux résultats de 2015. L'enquête PIRLS<sup>10</sup> de 2011 mettait en avant plusieurs constats à savoir que d'une part, les élèves considérés bons voire très bons en lecture sont considérés faibles ailleurs. D'autre part, entre 9% et 21% des citoyens déclarent n'avoir aucun livre à la maison<sup>11</sup>. Les résultats<sup>12</sup> de 2016 de cette même enquête relèvent que l'enseignement de stratégies de compréhension est loin d'être une pratique ancrée dans le quotidien des classes. La lecture interactive est un moyen pour permettre aux enfants de prendre conscience de bonnes stratégies de lecture et de favoriser la compréhension de texte.

#### La lecture interactive

« La lecture partagée ou lecture interactive est un dispositif qui a pour but d'encourager la rencontre avec l'écrit, d'enseigner la lecture au départ du texte d'un album et de rendre explicites les stratégies de lecture de manière à approfondir la compréhension d'un texte. Lors de la séance de lecture interactive, l'enseignant lit le texte avec la participation croissante des élèves ; il explore le texte en interaction constante avec eux<sup>13</sup> ».

Concrètement, la lecture d'un livre sera organisée sur la semaine en différentes étapes, poursuivant des objectifs très précis et fixés par l'enseignant au préalable, permettra à tous les élèves d'accroitre leurs connaissances/compétences linguistiques, littéraires, inférentielles et phonologiques, sur base d'un partage en enseignement explicite.

## Les intérêts de la lecture interactive

La lecture interactive favorise des stratégies d'enseignement aidant la compréhension des élèves en difficulté et conduit à mobiliser leurs habilités métacognitives.

Elle stimule plusieurs habiletés langagières et d'éveil à l'écrit. En effet, cette approche est qualifiée de préventive sur le plan du vocabulaire et de la conscience phonologique. La lecture interactive a des effets durables et permet de développer les habilités inférentielles au préscolaire, habilitées considérées comme capitales dans le développement de la compréhension à la lecture<sup>14</sup>.

<sup>9</sup> PISA 2018 - Premiers resultats en FWB (2019-12-06 - ULiege - aSPe) (ressource 15614) (1).pdf

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> Enquête mesurant le niveau de compétence des élèves en lecture

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> <u>https://edipro.wordpress.com/2015/03/10/le-plan-de-lecture-de-joelle-milquet/</u> consulté le 9 novembre 2020

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> Recherches en education - PIRLS 2016 - article de synthese (ressource 14257) (1).pdf

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Remy, P. et Leroy P.M., (2016). Comment explorer l'album de jeunesse. Floreffe : Atzéo. P.134

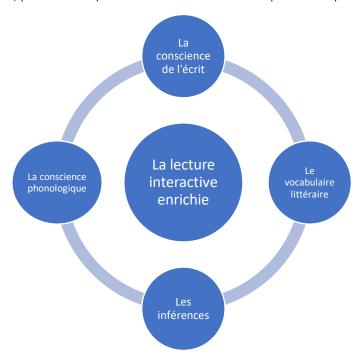
<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> Dutemple, M. et al. Effets positifs de la lecture interactive chez des élèves du préscolaire éprouvant des difficultés langagières.





# Mobilisation de 4 composantes

Lors de la lecture interactive dite « enrichie » de nombreuses interactions sont présentes tout au long du processus ; avant, pendant et après la lecture en mobilisant quatre composantes.



#### 1. La conscience de l'écrit

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture est un processus qui débute bien avant l'entrée à l'école primaire. Les enfants issus d'un milieu plus défavorisé auront des connaissances moindres au niveau de l'écrit en entrant à l'école. En effet, certaines familles encouragent moins une démarche d'appropriation de l'écrit et de la lecture et ce pour diverses raisons (peu de connaissance de celle-ci par exemple) ce qui entraine des difficultés dans l'apprentissage à l'entrée en primaire. Les enfants qui ont rencontré l'écrit plus tôt auront donc plus de facilité. Il est dès lors important de faire vivre des expériences stimulantes de lecture et d'écriture, dès que possible.

La conscience de l'écrit comprend l'ensemble des connaissances et des habiletés liées à l'aspect fonctionnel de l'écrit (outil de communication véhiculant un message), des caractéristiques du langage écrit (reproduire les comportements du lecteur), de l'orientation de la lecture (la lecture et l'écriture s'effectuent de gauche à droite, de haut en bas), des concepts de lettre-mot-phrase, aux liens entre le langage oral et le langage écrit (traduction du langage écrit par le langage oral et inversement), et à la sensibilisation à l'aspect sonore de la langue ainsi qu'à la découverte du processus d'écriture (manipulation des phonèmes).

Les concepts liés à cette composante peuvent être abordés lors de trois moments bien distincts. Des exemples de ces concepts sont repris ci-dessous :

o *au départ de la couverture* ; durant cette étape la fonction du livre, de l'auteur, de l'illustrateur est abordée mais aussi l'orientation du livre, la quatrième de couverture et le résumé.





- o au début de la lecture ; une observation est menée sur les concepts de sens de la lecture (de gauche à droite et de haut en bas), sur son point de départ ainsi que la distinction entre image et texte.
- o *en cours de la lecture* ; un point d'attention est réalisé sur les différents types de ponctuation, les lettres majuscules et minuscules, l'observation des marques de dialogues...

Trois concepts seront abordés sur la semaine. L'enseignant déterminera ceux qu'il souhaite aborder.

### 2. Le langage littéraire

Le langage littéraire est spécifique aux textes littéraires et il se distingue par l'utilisation de mots ou expressions bien différents de ceux employés au quotidien, par une recherche esthétique sur le texte et le message transmis. Les mots, notamment, sont plus recherchés et riches. Les enfants seront familiarisés avec ces mots avant leur entrée dans l'écrit et la lecture. Cela favorisera leur compréhension des mots lorsqu'ils seront amenés à lire seuls des livres employant ce type de langage.

L'enseignant utilisera diverses stratégies pour exploiter ce vocabulaire littéraire. Ainsi, il pourra :

- o mimer le mot lui-même puis le faire mimer par les enfants
- o rechercher un synonyme
- o donner la définition du mot
- o faire répéter le mot par les enfants
- o situer le mot dans un autre contexte ou faire des liens avec le vécu
- o illustrer le mot par des images

Trois mots dits littéraires seront choisis par l'enseignant et exploités sur la semaine.

#### 3. Les inférences prises des textes

La compréhension d'inférences est définie comme l'habileté à intégrer les connaissances linguistiques (mots et règles grammaticales) aux connaissances sociales et contextuelles (entre autres), dans le but d'interpréter la portée du message d'un interlocuteur. La compréhension des inférences est une habileté de compréhension fine des messages qui impose d'interpréter ce qui n'est pas dit/écrit explicitement par l'interlocuteur.

L'enfant comprend le sens de l'histoire racontée grâce à diverses questions qui pourront l'aider telles que :

- o Qu'est-ce que c'est ? Que fait-il ? (Expliquer la situation)
- o Peux-tu me raconter une histoire semblable ? (Lien avec le vécu de l'enfant)
- o Comment le personnage se sent-il ? (Reconnaitre les émotions)
- o ...

Trois types d'inférences sont choisies par l'enseignant dans le même livre et ces mêmes types d'inférences seront travaillées à chaque lecture. Cependant, lors de l'exploitation d'autres livres, l'enseignant ciblera d'autres types d'inférences. Le but étant de les solliciter toutes.

#### 4. La conscience phonologique

C'est l'aptitude à se représenter la langue orale comme une séquence d'unités ou de segments tels que la syllabe, la rime et le phonème.

En fonction du niveau de connaissance des enfants, l'enseignant travaillera sur les syllabes, les rimes ou les sons.



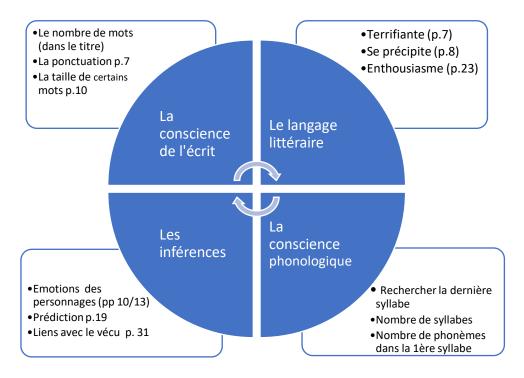


Ainsi on peut jouer avec les syllabes en les comptant, les « tapant » en les isolant, les fusionnant... Pour les rimes, on peut rechercher des mots contenant les mêmes rimes, retrouver l'intrus... Pour les phonèmes, rechercher deux mots commençant par « la même façon », repérer le son à l'intérieur d'un mot....

Contrairement aux 3 autres composantes, l'enseignant choisira <u>chaque jour</u> 3 mots différents de ceux choisis pour le vocabulaire.

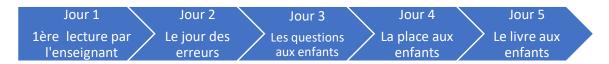
## Un exemple vaut mieux qu'un long discours

D'après le livre, Le loup est revenu, Geoffroy de Pennart. L'école des loisirs



## Une planification en minimum 3 temps

Avant d'entamer la première lecture, l'enseignant se fixera des objectifs en lien avec les 4 composantes citées précédemment. Ainsi pour chacune d'entre elles, il sélectionnera 3 concepts de l'écrit, 3 nouveaux mots de vocabulaire et 3 inférences, qu'il travaillera chaque jour de la semaine. Ils seront identiques pour toute la semaine. En ce qui concerne la dernière composante « Conscience phonologique », il pourra, dès le deuxième jour, travailler sur 3 concepts différents et ce chaque jour.



Jour 1 : une première lecture de modélisation<sup>15</sup>. L'enseignant se montre expert en faisant la lecture aux enfants. Au fur et à mesure de sa lecture, il va explicitement attirer leur attention sur les éléments qu'il aura sélectionnés précédemment. <u>Aucune question n'est posée</u> aux enfants lors de cette première

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> En référence à l'enseignement explicite





lecture. L'enseignant va, lors de cette étape, insister sur les éléments qu'il souhaite aborder avec les enfants. Pour les mots de vocabulaire, il pourra par exemple proposer des synonymes ou mimer le mot afin de permettre aux enfants de consolider les nouvelles connaissances. Les gestes utilisés pour illustrer certains mots méconnus peuvent aider les enfants qui ont des difficultés à s'exprimer oralement. Sur la couverture, il pourra par exemple montrer le nombre de mots qu'il y a dans le titre, montrer où se situe l'illustrateur, l'auteur, expliquer quelles sont leurs fonctions...

« Aujourd'hui, je vais vous lire un nouvel album et je lirai celui-ci 3 fois sur la semaine. »

```
« Regardez dans le titre, il y a 4 mots », « ... », ...
« Terrifiante signifie qui fait vraiment peur », « ... », ...
« Les cochons ont leurs pattes devant leur bouche car ils ont peur », « ... »
```

Jour 2 : Jour des erreurs. Jour particulièrement apprécié des enfants qui vont devoir jouer aux détectives en repérant les erreurs intentionnelles de l'enseignant. Ainsi, sur base des éléments mis en avant lors de la première lecture, les enfants vont repérer les erreurs commises par l'enseignant en levant le doigt. De plus, à partir de cette journée, l'enseignant intègrera 3 éléments relevant de la conscience phonologique. Les enfants ont une attention soutenue lors de cette activité sur les informations données par l'enseignant.

« Aujourd'hui, c'est le jour des erreurs. Je suis un peu distrait(e) et je vais certainement faire des erreurs. Dès que vous les repérez, vous levez le doigt. »

```
« Dans le titre, il y a 5 mots », « ... »,...
« Terrifiante signifie amusante », « .... »
« Les cochons ont leurs pattes devant leur bouche car ils sont fatigués », « .... », ...
« Combien de syllabes y a-t-il dans le mot « soulagé » ? », « ... »,...
```

Jour 3 : Jour des questions posées aux enfants. C'est toujours sur les éléments sélectionnés en amont que vont porter les questions.

```
« Aujourd'hui, je vais vous poser quelques questions, si vous avez la réponse, vous levez le doigt » « Combien de mots y-a-il dans le titre ? », « .... », ... « Que signifie le mot « terrifiante » ? », « .... », ... « Pourquoi les cochons ont-ils leur pattes devant la bouche ? Quelle est leur émotion ? », « ... »,...
```

Jour 4 : La place aux enfants. En fonction des capacités de lecture des enfants, un enfant sera invité à faire la lecture au groupe soit en lisant le livre soit en racontant l'histoire.

Jour 5 : Le livre aux enfants. Celui-ci est à leur disposition et ils peuvent le découvrir seuls.

#### L'intérêt et le choix des albums en classe

La lecture d'un album de jeunesse par l'enseignant encourage les enfants à apprendre à lire non seulement par la présence des images et des textes de qualité mais aussi parce que lors de la lecture à haute voix l'enseignant montre du plaisir à lire.

Tous les livres ne se prêtent pas à la lecture interactive. Certains critères sont à respecter pour le choix de l'album à exploiter. Ainsi, une attention particulière doit être apportée à :

- L'aspect physique du livre
  - o Grand format et/ou formes variées





- o Solide
- o Répartition images/texte équilibrée
- o Images en lien avec le texte
- Le contenu du livre
  - Texte universel
  - Vocabulaire riche
  - o Structure narrative répétitive
  - o Personnages attachants
  - o Maximum 15 pages doubles (pour le préscolaire)
- o Les textes dans le livre
  - o Lettres du titre visibles
  - o Texte situé à des endroits spécifiques sur les pages
  - o Polices de caractères variées
  - o 2 à 4 phrases/page (pour le préscolaire)

# Quelques idées de livres à exploiter en classe<sup>16</sup>

#### Pour les classes de 3ème maternelle

- o Fergus est furieux, Robert Starling. Gallimard jeunesse
- o La chasse à l'ours, Michael Rosen & Helen Oxenburry. Kaléidoscope
- o Le loup qui voulait changer de couleur, Orianne Lallemand & Eléonore Thuillier. Auzou
- o Un éléphant légèrement encombrant, David Walliams & Tony Ross. Albin Michel Jeunesse
- o La grenouille qui avait une grande bouche, Keith Faulkner & Jonathan Lambert. Casterman
- o Au lit, les affreux !, Isabelle Bonameau. L'école des loisirs
- o Le bain de Berk, Julien Beziat. L'école des loisirs
- o Maintenant! Tout de suite!, Tim Warnes et Tracey Corderoy. Mijade

## Pour les classes de 1ère et 2ème primaire

- o Le loup tombé du livre, Thierry Robberecht & Grégoire Mabire. Mijade
- o Ce lapin appartient à Emily Brown, Cression Cowell & Neal Layton. Casterman
- o C'est moi le plus beau, Mario Ramos. L'école des loisirs
- o L'ami du petit tyrannosaure, Florence Seyvos & Anaïs Vaugelade. L'école des loisirs
- o Plouf!, Philippe Corentin. L'école des loisirs
- o Le loup est revenu, Geoffroy de Pennart. L'école des loisirs
- o C'est l'histoire d'un loup, Nancy Guilbert & Nicolas Gouny Frimousse
- o Lis-moi une histoire!, Michaël Derullieux et Bénédicte Carboneill Mijade

## L'aménagement

Il est nécessaire d'aménager un endroit chaleureux où les enfants seront assis confortablement de façon à pouvoir observer les illustrations. Les enfants pourront être assis au sol en deux demi-cercles par exemple et l'enseignant se placera à leur niveau.

 $<sup>^{16}</sup>$  Exemples issus de la brochure : La lecture interactive : un outil de stimulations des habilités langagières et d'éveil à l'écrit grâce aux albums de jeunesse.





Afin de capter leur concentration au maximum, les distracteurs visuels et sonores seront évités.

# Les attitudes de l'enseignant

La posture de l'enseignant est primordiale afin de susciter le plaisir de lire mais aussi afin d'animer au mieux ces moments de lecture.

#### **Avant**

L'enseignant montre une attitude positive face à l'écrit. Il exprime son plaisir de lire aux enfants et accorde une importance à l'écrit.

#### Pendant

L'enseignant favorise les interactions entre les enfants en suscitant le questionnement. Il lit avec entrain et intonation. Il accentue son expression verbale et non verbale.

#### **Après**

L'enseignant exprime aux enfants le plaisir qu'il a partagé avec eux en lisant le livre. Il met en avant tous les apprentissages rencontrés lors de ce moment de lecture.

# Bibliographie

- Desmarais,C. et al. (2012). La compréhension d'inférences : comparaison des habiletés d'enfants de quatre et de cinq ans en lecture partagée. Revue des sciences de l'éducation, volume 38, n°3
- Dutemple, M. et al. Effets positifs de la lecture interactive chez des élèves du préscolaire éprouvant des difficultés langagières.
- Giasson, J. (2012). La lecture. Apprentissage et difficulté. De Boeck
- Remy, P. et Leroy P.M., (2016). Comment explorer l'album de jeunesse. Floreffe : Atzéo
- Thériault, P. Développement de la conscience de l'écrit : interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés. *Université du Québec à Chicoutimi*. Mcgill Journal of éducation. Vol. 45 n° 43 fall 2010
- Thomas, N. et Regaert, C. La lecture interactive : un outil de stimulation des habiletés langagières et d'éveil à l'écrit grâce aux albums jeunesse.
- Thomas, N. Programme d'intervention Lecture interactive. Non publié
- <a href="http://www.reseaureussitemontreal.ca/wp-content/uploads/2017/10/La-lecture-interactive-enrichie-37.pdf">http://www.reseaureussitemontreal.ca/wp-content/uploads/2017/10/La-lecture-interactive-enrichie-37.pdf</a>





# Annexe 3 Fiche outil : Les cercles de lecture

## Les cercles de lecture

Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur

Fiche outil réalisée sur base du livre : Annette Lafontaine, Serge Terwagne, Sabine Vanhulle (2017). De Boeck

## ----- Principe

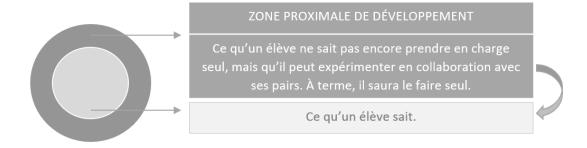
Les cercles de lecture consistent à rassembler les élèves en groupes hétérogènes afin qu'ils apprennent ensemble à lire un texte pour dialoguer à son propos, le comprendre, l'interpréter et construire des connaissances autour de celui-ci.

## Objectifs

#### Les cercles de lecture visent :

- À développer des interactions entre un texte et un lecteur singulier (avec son histoire, ses expériences, sa subjectivité), pour que l'effort demandé par l'acte de lecture ne le décourage pas, mais le stimule de manière durable;
- À éviter que le jeune lecteur se retrouve seul face à des tâches de lecture alors qu'il en maitrise à peine les bases;
- À travers l'échange avec les pairs et l'enseignant, à accroître la motivation par la discussion et l'écoute bienveillante, en engageant les élèves dans une attitude de lecteur actif qui se questionne, cherche le sens implicite, se positionne, applique les stratégies de lecture à bon escient, etc.

Peu à peu, la classe va se transformer en Communauté d'apprenants (par les interactions entre les élèves mais également avec leur enseignant), engagés dans des projets effectifs de lecture et de partage, de négociation dans la construction de connaissances (interprétation, signification), pour pouvoir ensemble appréhender des textes que chaque élève ne pourrait pas nécessairement lire seul dans un premier temps (textes situés dans leur zone proximale de développement, Vygotski, 1985, cité par Lafontaine et al., 2017), grâce à la coopération et la décentration (et l'apprentissage de ces compétences sociales).



Facteurs de motivation en lecture (Gambrell, 1996, cité par Lafontaine et al., 2017)





Six facteurs ont été identifiés comme participant à la motivation des élèves pour la lecture et, pour la plupart, peuvent être réinvestis par la mise en place des cercles de lecture :

- L'enseignant sert de modèle explicite pour la lecture.
- L'environnement de la classe est riche en livres.
- L'occasion de choisir ce qu'ils souhaitent lire est donnée aux élèves (et accompagnée).
- Les occasions d'interagir socialement avec les autres sont proposées (et accompagnées).
- L'occasion de se familiariser avec des livres et écrits de toute sorte est donnée (et accompagnée).
- Des incitants appropriés à la lecture sont mis en place (pouvoir ramener un livre chez soi, pouvoir lire un livre devant la classe, etc.).

## - Déroulement



## 1. Le choix d'une compétence

La mise en place d'un cercle de lecture nécessite, au préalable, l'identification d'une compétence que l'on souhaite développer avec les élèves.

Ces compétences sont de deux ordres :

• Celles qui partent du texte vers le lecteur (dites compétences interprétatives) :

Analyser les personnages, leur évolution, l'évolution de leurs sentiments, leur implication dans les évènements, leur rôle dans la construction du monde de référence, leurs valeurs, les thèmes qu'ils permettent de développer, la poétique de l'auteur (vocabulaire, titre, illustrations, lien entre texte et illustrations, type de texte - narration, description, dialogue -, mode d'énonciation - qui raconte -, perspective - qui regarde -, etc.).

• Celles qui partent du lecteur vers le texte (dites compétences transactionnelles, **Lafontaine et al. 2017**, p.48) :





#### a) Maîtrise des stratégies de lecture

- 1. L'élève fait des prédictions sur la suite des évènements à partir d'indices divers ;
- Il est capable de résumer, de reconstituer une séquence d'évènements;
- 3. Il est capable de clarifier le sens d'un mot inconnu, d'un passage difficile en utilisant le contexte, en recourant à l'aide d'autrui ou du dictionnaire.

## b) Réponses et interrogations

## Réponses et interrogations affectives

- 4. L'élève exprime ses sentiments sur les personnages, l'histoire ;
- Il établit des rapprochements (analogies) entre des éléments du récit et sa propre vie, lui permettant de mieux comprendre l'histoire;
- 6. Il fait part, dans ses semences et dans son cercle, des questions qui l'intriguent.

#### Réponses et interrogations créatives

- 7. L'élève produit une version dessinée d'une scène, d'un épisode du récit ;
- 8. Il envisage des alternatives aux évènements racontés (qui se serait-il passé si...?).

#### Réponses et interrogations critiques

- 9. L'élève justifie ses impressions, ses jugements à partir du texte;
- 10. Il analyse, compare des personnages, leur psychologie, leur évolution, une suite d'évènements, des techniques narratives, des traitements thématiques en utilisant éventuellement des schémas, des diagrammes;
- 11. Il exprime ses propres conceptions sur un des thèmes du récit et les compare avec les conceptions de l'auteur ;
- 12. Il explique dans quelle mesure le livre lui a apporté un éclairage sur sa propre vie.

## 2. Le choix d'un livre

Il s'agira de choisir une œuvre (ou un texte) riche en implicite et dense, qui se situe dans la zone proximale de développement des élèves : qui est juste au-delà de leurs compétences pour qu'ils puissent dans un premier temps l'appréhender seuls, mais dans laquelle ils seront néanmoins capables de « rentrer » et dont ils pourront construire une compréhension fine ensemble (Cf. schéma proposé ci-dessus).

Pistes transactionnelles permettant de choisir un livre et une compétence (Lafontaine et al., 2017, p.50)

Critère 1	Le texte recèle assez d'implicite pour que l'élève puisse exercer des
Maîtrise des stratégies	stratégies de questionnement et d'inférence : par exemple, le rôle des
	personnages dans la dynamique de l'histoire est suggéré plus qu'il n'est
	expliqué ; en même temps, la perspective passe par des personnages
	proches des lecteurs (dialogues, comportements écrits, etc.).
Critère 2	L'œuvre est ouverte. Des transactions multiples peuvent s'exercer, qu'elles
Réponses et	soient affectives, créatives ou critiques : émotions, identifications,
interrogations	distance, imagination au-delà du texte, etc.
Critère 3	Le texte étonne, il comporte des écarts par rapport à ce que l'on savait ou
Les effets de rupture	croyait sur soi, un aspect du réel, le langage, la littérature Des
	frustrations, une perplexité, peuvent survenir et provoquer le
	questionnement ainsi que des divergences d'interprétation.





#### 3. Le choix d'une méthode

Des choix devront être posés en amont concernant :

- la réalisation de l'activité (en groupe classe ou en sous-groupes autonomes) ;
- la lecture du livre (livre lu en feuilleton ou dans son entièreté, livre lu individuellement, par un élève du groupe ou par l'enseignant).

En fonction de ceux-ci, des adaptations devront être prévues : tout d'abord, découper le livre en parties judicieuses, à des moments clefs en fonction des compétences choisies, pour chaque partie ou pour l'ensemble du livre, et en fonction du travail que les lectures successives exploiteront.

Ensuite, se procurer le livre en nombre d'exemplaires suffisant pour que l'ensemble des lecteurs effectifs ou des élèves en disposent (éventuellement en réaliser des reproductions individuelles).

N.B. : la lecture en feuilleton permet le travail sur « le sens en construction » du récit. De plus, elle évitera à certains élèves d'abandonner la lecture d'un texte trop long en cours de route, elle estompera les différences de rapidité de lecture entre les élèves les plus et les moins fluents, elle permettra de lever des incompréhensions en cours de lecture, elle focalisera les discussions autour d'un sujet plus circonscrit.

Néanmoins, il faudra alors s'assurer que le laps de temps laissé entre deux temps de lecture soit adéquat et que les élèves se rappelleront en cours de route de ce qui a été lu/dit lors des lectures précédentes.

# 4. L'élaboration du « carnet de semences 17 »

Le « carnet de semences » sert à chaque élève à s'approprier, à rentrer dans le texte et sa lecture. Des consignes plus ou moins strictes accompagneront ce relevé d'indices, d'impressions, d'idées. Les « semences » ainsi récoltées pourront germer et se développer lors de la discussion qui suivra le temps de lecture. La récolte de ces semences place les élèves dans une oscillation entre des temps d'implication et de prise de distance par rapport au texte, leur permettant l'élaboration d'un sens personnel.

La récolte des semences pourra en partie être guidée (en fonction de la compétence travaillée), en partie être libre. Il est important de laisser systématiquement une place de choix à ces semences libres, l'objectif final étant que les élèves deviennent autonomes dans la prise d'éléments et d'indices dans le texte pour en construire sa compréhension et son interprétation.

Par ailleurs, les semences, a priori destinées à nourrir la discussion et le partage avec les autres élèves, pourront également en partie rester personnelles ou n'être partagées qu'avec l'enseignant, dans des pages spécifiques du carnet prévues à cet effet.

Le carnet de semences, pour permettre aux élèves d'agir dans une autonomie maximale mais encadrée et sécurisante, pourra contenir un certain nombre d'informations encadrant la pratique des cercles à venir, tant en ce qui concerne le travail sur le contenu que le comportement social à adopter pour les mener à bien.

La temporalité de chaque activité et la succession des tâches à réaliser pourront également être rappelées dans ce cadre.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> De nombreux exemples de carnets de semences sont disponibles sur Internet, pour nourrir l'inspiration de l'enseignant, notamment ici : <a href="http://ekladata.com/farde-rose.eklablog.com/perso/cycle%204/greenwood/cahier%20de%20semences.pdf">http://ekladata.com/farde-rose.eklablog.com/perso/cycle%204/greenwood/cahier%20de%20semences.pdf</a>





Voici une liste détaillée (issue de la page 55, Lafontaine et al., 2017) qui peut prendre place (en tout ou en partie, suivant les compétences et objectifs poursuivis), en début de carnet de semences (sous l'une ou l'autre forme : texte, schéma, pictogramme, etc.) :

Tableau <b>général</b> de référence		
ORGANISONS NOS DISCUSSIONS SUR LES LIVRES		
Contenus	Comportements	
De quoi peut-on parler ?	Comment en parler ?	
Des personnages :	- Ne pas se couper la parole	
- leurs caractéristiques, (1) <sup>18</sup>	- Ne pas la monopoliser non plus !	
- ce qui me plait, me déplait, ce que je ne	- S'écouter	
comprends pas. (2)	- Respecter les idées des autres (ne pas	
De l'histoire :	critiquer, ne pas rire)	
- les passages préférés, (5)		
- la fin de l'histoire, (6)	- Se servir de ses semences pour proposer un	
- la suite des évènements. (9)	sujet de discussion (a)	
De ce que les personnages, l'histoire, évoquent	- Rester dans le sujet (b)	
dans ma vie. (4)	- Justifier ses opinions (c)	
Les images :	- Résumer les opinions de chacun lors de la	
- le titre, (3)	clôture (d)	
- les thèmes, le message de l'auteur, (7)		
- les mots étonnants. (8)		

Fiches <b>détaillées</b> des éléments repris dans le tableau général ci-dessus		
PISTES « CONTENUS » - IDÉES POUR LES SEMENCES		
1. Personnages : caractéristiques	2. Personnages : mes réactions	
Je peux dresser une carte d'identité d'un	Je peux expliquer ce qui me plait ou me déplait	
personnage : sa description, son caractère, ses	dans un personnage, ou expliquer ce que je ne	
actions, et tout ce qui me parait intéressant.	comprends pas dans la façon dont il se comporte.	
3. Les titres	4. Moi et le livre	
Quand je vais commencer un livre ou un nouveau Parfois ce que je lis me fait penser à ma		
chapitre, j'essaie de deviner de quoi il va parler.	vie. Je peux expliquer précisément en quoi.	
Après la lecture, je me rends souvent compte que		
j'ai changé d'avis. Je peux expliquer tout cela.		
Quand un livre ne propose pas de titres de		
chapitres, je peux en inventer.		
5. Passages préférés	6. La fin de l'histoire	
Quand je lis un livre, j'ai souvent l'un ou l'autre La fin d'une histoire est toujours très importa		
passage préféré. Je peux dire lequel et expliquer   Je peux l'aimer ou ne pas l'aimer, expl		
pourquoi. pourquoi, dire la fin que j'aurais préférée.		
7. Thèmes, message de l'auteur	8. Mots étonnants	
Quand un auteur raconte une histoire, il choisit   Je peux trouver certains mots étonnants : un r		
l'un ou l'autre thème (l'amitié, la famille, etc.). Je nouveau pour moi, ou amusant, sugge		

\_

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> Les chiffres et lettres présentés entre parenthèses dans ce tableau renvoient aux éléments détaillés dans les tableaux qui suivent.





peux réfléchir à ce que l'auteur essaie de me dire	surprenant. Je peux l'écrire avec la phrase dans
sur ces thèmes et me demander si je suis	laquelle il se trouve et expliquer pourquoi il m'a
d'accord avec lui.	étonné (noter la page).
PISTES « COMPORTEMENTS »	- IDÉES POUR LES SEMENCES
a. Utiliser les semences	b. Rester dans le sujet
Dans mon carnet, je choisirai d'écrire d'abord sur	Dans le groupe, chacun peut proposer à son tour
les sujets dont je souhaite parler avec les autres.	un sujet de discussion. Chacun essaiera de
Je donnerai un titre à chacune de mes semences,	s'exprimer sur le sujet avant de passer à une
parmi ceux repris dans la première colonne du autre question.	
tableau (ou j'organiserai mes idées dans un tel	
tableau). Je peux aussi inventer un nouveau titre.	
c. Justifier ses opinions	d. Résumer les différents avis
Donner son avis, c'est bien. Le justifier, c'est	Quand la discussion est terminée, nous passons
encore mieux! Il faut expliquer pourquoi on	en revue les différents sujets dont nous avons
émet un jugement, en bien ou en mal, en	parlés et nous aidons le rapporteur de notre
recourant au texte s'il le faut.	groupe pour la mise en commun à résumer les
	différents avis qui ont été exprimés.

# 5. La constitution des groupes

Pour que le travail en autonomie puisse avoir lieu mais que les temps de partage puissent ouvrir d'autres portes d'entrée dans le récit, d'autres horizons d'interprétation aux élèves, il s'agira de constituer des groupes hétérogènes. De plus, ceux-ci devront varier au fil des cercles.

D'autres éléments peuvent idéalement également être pris en considération :

- laisser des binômes amicaux ensemble pour favoriser la motivation et la prise de parole ;
- veiller à entourer les timides de bienveillance ;
- éventuellement annuler les tempéraments plus tempétueux de certains élèves en les confrontant l'un à l'autre ;
- etc.

La constitution des groupes elle-même pourra faire l'objet d'une réflexion lors de l'évaluation qui se déroulera en fin d'activité.



# 1. La préparation

L'enseignant va clarifier de manière explicite avec les élèves les enjeux du projet de lecture, ses objectifs, mais également comment ceux-ci vont pouvoir être atteints (éventuellement en rappelant le fonctionnement d'une stratégie, d'une compétence vue précédemment).

#### 2. La réalisation

Le temps de la réalisation, qui est celui de la lecture et de la prise d'informations sur celle-ci, va également être subdivisé en 3 étapes :





• La lecture (de l'extrait) du texte choisi (en petits groupes pour les cercles en autonomie, comme expliqué ci-dessous) : les élèves vont avoir le temps de lire le texte/livre choisi en classe. La lecture peut être prise en charge (en tout ou en partie) par l'enseignant, par chaque élève en lecture silencieuse, par un élève du groupe à voix haute, en tutorat dans des binômes subdivisant le groupe, etc.

Durant cette lecture, ils auront l'occasion de garder des traces de celle-ci dans le « carnet de semences ». Les traces ainsi compilées pourront répondre à des consignes plus ou moins strictes ou libres et adopter des formats de tout type : texte, illustrations, schémas, pictogrammes, etc. Ces différentes formes pourront être proposées en différenciation, être laissées au libre des choix des élèves ou faire l'objet d'un enseignement spécifique : comment établir un schéma ? Etc.

N.B.: pour les plus jeunes, la lecture pourra être prise en charge par l'enseignant ou les livres proposés pourront être composés d'illustrations uniquement. Les semences recueillies pourront prendre la forme d'illustrations, mais également s'appuyer sur certains pictogrammes choisis et explicités pour cette activité.

Exemples de pictogrammes :

Exemples de pietogrammes :	
J'ai aimé l'histoire/cette page/ce moment	<b>©</b>
Je n'ai pas aimé l'histoire/cette page/ce moment	<b>∷</b>
Je ne comprends pas l'histoire/cette page/ce moment	12
J'ai déjà vécu/ressenti/pensé ce que vit/ressent/pense le personnage de l'histoire	

• La discussion (en petits groupes pour des cercles en autonomie comme expliqué ci-dessous) : partage autour des semences récoltées lors de la lecture. Il s'agit en parallèle d'apprendre à écouter les autres, à partager la parole, à construire de nouvelles interprétations/compréhensions en utilisant les différentes idées, à justifier une idée ou à en invalider une en se basant sur des éléments concrets...

Il s'agit bien d'approfondir des sujets de discussion jusqu'au stade de l'analyse, pas de juxtaposer des impressions ou idées. Il faudra donc veiller à ce qu'une semence ait bien été « épuisée » avant de passer à la suivante.

Ce temps de discussion commence par un « temps d'ouverture » durant lequel les consignes de lecture (s'il y en a) et de comportements sociaux (d'écoute bienveillante, partage, respect...) sont rappelées de manière explicite, éventuellement sur base d'un tableau repris dans la classe ou dans le carnet de semences de chaque élève.

Ce temps de discussion se conclut par un « temps de clôture » durant lequel on échange sur le respect ou non de ces consignes sociales et éventuellement, sur leur amélioration/modification.

Le temps de clôture peut également comporter la préparation d'un « compte-rendu » de la discussion qui vient de se dérouler (pour les plus grands) ou l'identification des idées importantes que l'on souhaite partager avec le groupe classe (pour les plus jeunes) dans la mise en commun qui suit.

• La mise en commun : en groupe classe, on partage le fruit des discussions qui ont eu lieu dans les petits groupes (y compris si les livres lus étaient différents mais présentaient une même difficulté, tournaient autour d'un même thème, étaient d'un même genre, etc.).





Les questions non résolues dans l'un ou l'autre groupe peuvent encore faire l'objet d'un approfondissement lors de ce temps de mise en commun.

#### 3. L'évaluation formative

La rencontre (partielle, totale, faible) des objectifs d'apprentissage fixés en début de lecture est évaluée. La satisfaction apportée par les méthodes choisies est également questionnée à ce moment-là. Les difficultés rencontrées, les questionnements débattus, etc. sont également partagés.

Le point est fait sur les acquis nouveaux, tant au niveau de la lecture que du comportement social. Des objectifs pour une lecture ultérieure en cercle (ou pour la lecture de la suite de l'histoire) peuvent alors être fixés.

Parallèlement, des évaluations individuelles peuvent être proposées, par des fiches d'autoévaluation, le résultat de recherches durant la lecture, etc.

L'objectif de ces évaluations formatives est bien de pouvoir identifier comment améliorer mon fonctionnement de lecteur, le fonctionnement de toute la classe, lors de prochaines lectures, tant sur la construction de sens du récit que sur les comportements sociaux. Il s'agit d'un temps visant à nourrir les compétences métacognitives des élèves<sup>19</sup>.

# ☆ Fn aval

Suite aux observations réalisées par l'enseignant (idéalement sur base de grilles précises) et aux évaluations formatives réalisées à l'issue des cercles de lecture, des adaptations vont être prévues. Elles porteront tant sur les consignes à adopter que sur les compétences visées lors des prochains cercles de lecture, pour que cette pratique s'adapte aux groupes classes spécifiques, aux élèves et à leur évolution. Par ailleurs, les compétences qui auront été travaillées dans le cadre des cercles de lecture et les observations précises qui auront été réalisées par l'enseignant pourront utilement permettre à certains élèves d'exercer ou de prolonger l'une ou l'autre compétence spécifique dans les centres de littératie<sup>20</sup>, permettront de nourrir la production entreprise avec « Approcher l'écrit à pas de loup<sup>21</sup>» ou pourront influencer les éléments mis en évidence dans de futures lectures interactives enrichies<sup>22</sup>.

# Rôle de l'enseignant

Le rôle de l'enseignant, durant la pratique des cercles de lecture, est de deux ordres : le guidage et l'étayage.

- Le guidage : la lecture des élèves et la récolte des semences doivent être étroitement accompagnées, par des consignes explicites, précises et rassurantes, tant sur les instruments à utiliser (référentiels, consignes strictes du carnet de semences, etc.), que sur les structures (moment, lieu, durée, rôles éventuellement assignés à certains élèves, tâches successives, regroupements, etc.) et sur les procédures et comportements (comment rechercher un indice, comment dialoguer, comment partager la parole ? Etc.). Ce guidage précis favorisera une pratique plus autonome des élèves.
- L'étayage : celui-ci consistera à accompagner les élèves vers l'autonomie dans la pratique par des questions, des reformulations, des demandes d'approfondissement, le résumé des

27

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> Cf. Fiche outil consacrée à la métacognition.

<sup>&</sup>lt;sup>20</sup> Voir la fiche outil des centres de littératie.

<sup>&</sup>lt;sup>21</sup> Voir la fiche outil « Approcher l'écrit à pas de loup ».

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> Voir la fiche outil consacrée à la lecture interactive enrichie.





positions de différents élèves, la mise en valeur des découvertes et contradictions, des relances, etc.

# Deux types de cercles en continuité

#### 1. Centralisé

Le cercle centralisé se déroule avec l'ensemble du groupe classe (ou une partie de celui-ci, lorsque le reste du groupe vaque à d'autres occupations en autonomie).

Dans ce cas, l'enseignant servira de modèle, pour la lecture du texte et/ou pour mener la discussion qui suivra.

Pour ce faire, il attirera éventuellement l'attention des élèves sur certains éléments lors de la lecture. Durant la discussion, il favorisera les interactions entre les élèves par des questions du type :

- Quelle semence explorons-nous pour commencer ?
- Avez-vous une question par rapport au livre ou une de ses parties/un de ses éléments ?
- Que pensez-vous de ce que vient de dire X?
- Comment ces éléments complètent-ils ceux relevés par Y?
- As-tu un exemple de ce que tu viens de dire?
- Précise ce que tu entends par ...
- Si je résume ton propos, tu dis que ...
- Mon interprétation (qui est personnelle et subjective mais se base sur tel élément) est la suivante ...
- Quels indices utilises-tu pour construire cette hypothèse?
- Etc.

Il est conseillé de commencer la pratique des cercles par une démarche centralisée, pour permettre aux élèves de se nourrir/s'inspirer du modelage de l'enseignant, pour ensuite pouvoir le reproduire de manière autonome.

En fonction de l'âge des élèves, il est possible que cette démarche centralisée soit nécessaire tout au long de l'année.

En fonction de l'âge des élèves, de leur expérience dans la pratique des cercles de lecture et des objectifs d'apprentissage poursuivis, la discussion sera plus ou moins ouverte ou structurée.

#### 2. Autonome

Dans un cercle de lecture autonome, l'enseignant va prendre en charge la préparation en début d'activité et la mise en commun et l'évaluation en fin d'activité, avec le groupe classe dans son ensemble.

Les temps de « lecture (et de récolte des semences) » et de « discussion » durant l'étape de la « réalisation » seront pris en charge par les élèves en autonomie, répartis dans des petits groupes (autour de 4 à 6 élèves) hétérogènes.

Cette pratique autonome sera d'autant plus efficace que le guidage et les consignes, référentiels permettant de mener à bien chaque étape, auront été/seront précis.





Pour ce faire, différentes techniques de transition, entre la démarche centralisée et la démarche autonome, sont possibles :

- La simulation (ou Aquarium) : un petit groupe discute devant la classe d'un extrait de livre lu. Différents rôles ont éventuellement été attribués (un perturbateur, un élève qui refuse de prendre la parole, etc.). Les autres élèves observent. Une discussion a ensuite lieu avec l'ensemble du groupe pour identifier ce qui fonctionnait bien, ce qui ne fonctionnait pas, quelles étaient les causes de ces dysfonctionnements et quelles stratégies pourraient être mises en place pour les éviter.
- Sur base d'enregistrements vidéo, de notes de l'enseignante, des synthèses des discussions des élèves, etc. : identifier ce qui fonctionnait bien, ce qui ne fonctionnait pas, quelles étaient les causes de ces dysfonctionnements et quelles stratégies pourraient être mises en place pour les éviter.

Ensuite, lorsque les élèves réaliseront les lectures, récoltes de semences et discussions en toute autonomie, l'enseignant pourra jouer un rôle de tuteur, avec certains élèves qui en ont la nécessité à un moment donné, ou d'observateur/évaluateur, des objets de discussion et des comportements, en circulant entre les différents groupes. Les informations ainsi recueillies pourront nourrir les futures pratiques de cercle de lecture, la transposition des compétences ainsi apprises dans d'autres activités, mais également les pratiques de différenciation en la matière.

Pour ce faire, les grilles<sup>23</sup> qui suivent peuvent être utilisées par les élèves (grilles 1 à 3) ou l'enseignant (grille 4) :

1. « Évaluation de la discussion par les participants » (p.37, Lafontaine et al., 2017)

Nos comportements de discussion	De quoi nous avons parlé ?
Chacun a-t-il pu contribuer à la discussion ? Comment ? Pourquoi ?	De quoi avons-nous parlé ?
Nous sommes-nous aidés à exprimer nos idées ? Comment ?	
Avons-nous discuté en profondeur, par exemple en épuisant les semences proposées (sur un sujet) ?	
Avons-nous pensé à organiser notre discussion ? Comment ? Quelqu'un a-t-il animé la discussion ? Avons-nous fait attention au temps ?	Qu'avons-nous appris de nouveau ?
Avons-nous fait en sorte que chacun se sente écouté et respecté ? Comment ?	Quelles questions nous posons-nous après la
À quoi serons-nous attentifs la prochaine fois ?	discussion ?

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> Ces grilles peuvent être adaptées au niveau des lecteurs via l'utilisation de pictogrammes, de référentiels, etc



Quel adjectif donnons-nous à la façon dont nous avons discuté : Moche - pas terrible - pas mal - chouette - génial - autre : ...

Quel adjectif donnons-nous au contenu de notre discussion :

J'ai appliqué les techniques du bon animateur



Nul - pas terrible - intéressant - passionnant - génial - aut	re :		
2. « (co)Évaluation de ma participation à la discussio	n » (p.38, Laf	ontaine et al., 2	017)
Nom:			
Livre/Texte:			
J'ai discuté avec :			
Notre tâche était :			
Mes interventions dans les contenus de la discussion	Mon avis	L'avis d'un copain	L'avis de mon instituteur
<ol> <li>J'ai parlé de ma propre expérience (ou de mes connaissances) sur le sujet.</li> </ol>			
2. J'ai proposé au moins une semence que j'avais écrite dans mon journal de lecture.			
3. J'ai écouté les idées des autres, et j'en ai tenu compte dans mes propres interventions.			
4. Je me suis servi du texte comme support pour expliquer mes idées.			
Comment j'ai fait avancer la discussion	Mon avis	L'avis d'un copain	L'avis de mon instituteur
<ol> <li>J'ai fait des propositions pour l'organisation de la discussion.</li> </ol>			
<ol> <li>J'ai participé en prenant des notes pour tout le monde, ou en faisant le point, en étant attentif au temps, etc.</li> </ol>			
3. J'ai évité d'interrompre les autres.			
4. J'ai regardé tout le monde pendant la discussion.			
5. Je suis resté dans le sujet.			
6. J'ai veillé à ce que tout le monde s'exprime.			
7. J'ai fait en sorte que l'ambiance soit bonne sans perturber la discussion.			
8. J'ai respecté les autres, je les ai encouragés.			
Je suis fier d'avoir contribué à la discussion parce que :			
3. « Grille d'évaluation pour l'animateur de la discus	sion » (p.39,	Lafontaine et al.	., 2017)
Nom:			
Date:			
Sujet de la discussion :			

Oui

Parfois

Non





J'ai posé des questions pour stimuler la discussion.			
J'ai guidé la discussion quand il le fallait pour que les			
participants puissent avancer.			
Je ne me suis pas trop impliqué dans les contenus pour			
pouvoir mieux m'occuper du groupe.			
J'ai encouragé les participants à se poser des questions			
les uns aux autres.			
J'ai encouragé les participants à se regarder les uns les			
autres.			
J'ai veillé à ce que chacun respecte les autres.			
J'ai aidé le groupe à préparer sa synthèse pour la suite en			
grand groupe.			
Les aspects de la discussion auxquels je serai plus attentif	la prochaine fo	is sont les suiv	ants :

4. Exemple : « Observations de l'enseignant » (p.67, Lafontaine et al., 2017)

Observations de l'enseignant - Extrait de notes		
Groupe : bleu - Date : 12/05/98		
Discussion sur le livre : « Ramona l'intrépide », ch.4-6.		
Contenus	Comportements	
- Beaucoup de mal pour trouver un premier	<- Oublient d'utiliser leurs semences! *	
sujet de discussion.		
- Enfin un sujet : le personnage de la mère.	-> chacun s'exprime à son tour.	
Sophie : mère est gentille.	-> Amélie relance : « Explique pourquoi tu dis	
Vincent : parle de son rôle ambigu (« cool » et		
« pas cool » à la fois).	-> Sollicite : « Et toi, qu'en penses-tu ? »	
Natacha : insiste sur son évolution au fil du récit.	Sophie revient sur son premier avis (mère pas si	
	cool que ça).	
* = Points que l'institutrice souhaite mettre en évidence lors de la phase d'évaluation.		





# Annexe 4 Fiche outil : Les réseaux de texte

# Les réseaux de textes

Une des problématiques fréquemment soulevées par les enseignants, quand ils commencent à intégrer la littérature jeunesse en classe, consiste à ne pas savoir comment organiser leur enseignement autour des livres de façon à relier entre elles les différentes activités pour créer un tout cohérent. Opter pour des réseaux littéraires peut être une porte d'entrée intéressante car elle permet de faire un choix de livres dans une visée pédagogique permettant le développement d'une compétence choisie ou le travail d'une difficulté diagnostiquée.

# 1. Qu'est-ce qu'un réseau de textes?

Un réseau de textes, des textes en réseau, la lecture en réseau, un réseau littéraire sont des termes utilisés pour qualifier cette pratique pédagogique. Nous avons choisi d'utiliser « réseau de textes » comme l'utilise Tauveron<sup>24</sup> (2002).

#### Qu'est-ce qu'un réseau de textes?

Un réseau de textes est un regroupement de livres organisé en fonction d'un questionnement qui peut porter sur différents aspects (comme un auteur ou un personnage) (Boutevin & Richard-Principalli 2008). Ce regroupement est conçu en vue d'éclairer ce questionnement sous différents angles, en mettant ces œuvres « en résonance » (Boutevin & Richard-Principalli 2008, p. 226).

De plus, « il s'agit, grâce à un groupe de textes, de développer une compétence particulière chez l'enfant:

- Se construire une culture.
- Conscientiser les stratégies<sup>25</sup> de construction du sens par le lecteur.

La lecture en réseau sert à connaître un genre, son cahier des charges, les références nécessaires pour le comprendre (son cadre cognitif d'accueil), elle permet de reconnaître la violation des règles du genre, d'anticiper sur la fin du récit. Sans ces connaissances, le plaisir du texte est remplacé par la souffrance de ne pas le comprendre. » (Tauveron, 2020).

Les réseaux de textes peuvent prendre différentes formes en fonction des compétences sélectionnées, des objectifs, des besoins des élèves, etc. (annexe 1).

# 2. Objectifs

21

<sup>&</sup>lt;sup>24</sup> Professeur émérite des Universités, spécialiste de la lecture à l'école.

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> Cf. Focus sur « Les stratégies de lecture »





Tauveron (2004, p.74) relève quatre grandes fonctions des réseaux littéraires :

- Développer chez les élèves l'habitude de mettre en relation les textes;
- Leur permettre de « construire et de structurer » leur culture littéraire;
- Les amener à comprendre et à interpréter des textes en prenant appui sur cette culture;
- Leur donner la possibilité, « en tant que dispositif multipliant les voies d'accès au texte, d'y pénétrer avec plus de finesse, d'y découvrir des territoires autrement inaccessibles, d'éclairer des zones autrement laissées dans la pénombre ».

Au travers de ces fonctions, deux axes importants apparaissent et sont détaillés ci-dessous : développer la compréhension et développer une attitude de lecteur.

#### • Développer la compréhension

La compréhension ne peut se faire seulement en saisissant les mots, elle dépend d'autres facteurs :

- L'identification de la reprise d'une autre œuvre (citation par exemple).
- Le lien avec le vécu du lecteur (sa connaissance ou non de l'archétype d'un des personnages, du genre...).
- La connaissance d'autres œuvres traitant du même sujet (une façon bien particulière de traiter un thème chez un auteur par exemple).

Il s'agit dès lors d'un « dispositif multipliant les voies d'accès au texte, [permettant] d'y pénétrer plus en finesse » (Tauveron, 2020).

De plus, Tauveron (2010) pointent également d'autres éléments. La lecture en réseau permet de :

- Structurer la lecture qui en retour alimentera la mise en relation de nouveaux textes.
- Résoudre les problèmes de compréhension-interprétation posés par un texte donné.
- Pénétrer de façon plus fine dans le texte (implicite, inférence, etc.).

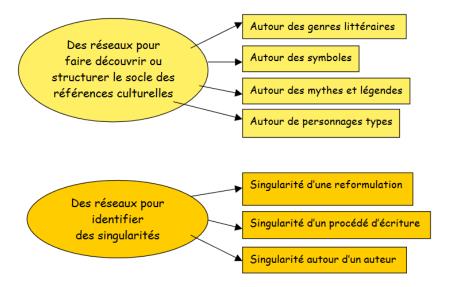
#### • Développer une attitude de lecteur

Il s'agit ici de développer son identité en tant que lecteur et de pouvoir tisser des liens entre des textes lus et mis en mémoire (mémoire culturelle du lecteur). De cette façon, le lecteur met en relation ce qu'il découvre avec ce qu'il sait déjà. Dans cette perspective, l'objectif est d'affiner la compréhension pour développer le plaisir de lire. Cela permet de prendre de la distance par rapport au texte, développer sa culture littéraire, etc.

Le schéma suivant reprend les différents objectifs des réseaux et la possibilité de travailler autour d'un sujet ou d'une stratégie comme « identifier des singularités ».







## 3. Comment créer un réseau de textes ?

Un réseau efficace n'est pas un réseau thématique. En effet, une sélection par le thème peut donner une impression de cohérence et ne pas permettre le développement des compétences des élèves (Tauveron, 2008). C'est pourquoi, le réseau doit répondre à un besoin en lecture diagnostiqué<sup>26</sup> ou planifié par l'enseignant.

Le fait de confronter les élèves à une même difficulté, à un même obstacle de lecture dans différents textes permet de développer leurs compétences. Tout le travail réside dans la mise en relation et la comparaison entre les textes proposés.

Tauveron (2002, p.174) propose 3 façons d'organiser les textes proposés :

- Ordre texte-noyau difficile et problématique « qui sera éclairé par les autres textes du réseau, d'accès plus facile ».
- Une progression classique : texte simple vers texte plus complexe.
- Ne pas utiliser de progression, permettre aux élèves de lire l'ensemble des textes et organiser la séquence de manière à faire des aller-retour entre les différents textes selon les éléments mis en évidence.

 $^{\rm 26}$  Voir fiche sur la différenciation et la démarche diagnostique pour plus de précision.

\_





Le tableau suivant propose un classement de genres de texte qui peuvent être mobilisés pour créer un réseau :

Genre de texte	Fonctionnement
Textes à leurre	Des indices entraînent vers une fausse piste, ce qui est compris au début n'est pas ce qui est compris à la fin.
Textes à point de vue insolite (non humain)	Comporte des non-dits à remplir, d'une seule manière ou de plusieurs manières possibles. Conscientiser ce mécanisme en demandant de formuler tous les résumés possibles.
Récits symboliques	L'histoire veut dire autre chose que ce qu'elle raconte.
Textes dont le rapport à la vérité est plus ou moins grand	Comment mesurer le degré d'adhésion du locuteur à son propos.  Apprendre à détecter ce qui est fiable ou non.  Exemple : corpus de personnages (souvent présents dans les contes de ruse),  vantard/naïf/stupide/fabulateur/affabulateur/ironique/manipulateur  Etude des intentions et des buts du personnage.

De plus, Tauveron (2010) propose plusieurs axes pour développer un réseau de textes.

#### • Des réseaux pour faire découvrir ou structurer le socle des lieux communs culturels.

- Autour de l'architextualité<sup>27</sup> par où se manifeste l'inscription d'un texte dans la lignée des autres textes appartenant au même genre (contes, romans, B.D., nouvelles, récits policiers, d'aventures, fantastiques, de science-fiction, historiques de rêves, de brouille, les récits à structure répétitive ...). La perception générique, [...], oriente et détermine dans une large mesure l'horizon d'attente" du lecteur, et donc la réception de l'œuvre » (Genette, 1982).
- Autour des symboles (eau, feu, mur, couleurs, saisons, etc.);
- Autour des mythes, des légendes et des contes;
- Autour d'un personnage-type (le loup, le chat, la sorcière, l'ogre, l'avare, etc. avec une classification, ses variations, son évolution.

### • Des réseaux pour faire identifier des singularités du texte lu.

- Singularité de l'univers langagier, thématique, symbolique, fantasmatique d'un auteur ;
- Singularité d'un procédé d'écriture transversal aux genres et aux auteurs qui peut faire un obstacle délibéré à la compréhension et à l'interprétation (l'adoption de différents points de vue, la perturbation de l'ordre chronologique, la rétention d'informations...)
- Singularité d'une reformulation : le texte et son intertexte (toutes les histoires du monde entassées dans la mémoire de l'auteur et qu'il trouve l'occasion d'évoquer, de citer, de reformuler, ou de détourner dans l'histoire qu'il raconte

-

<sup>&</sup>lt;sup>27</sup> Défini par Genette (1982) comme « l'ensemble des catégories générales, ou transcendantes - types de discours, modes d'énonciation, genres littéraires, etc. - dont relève chaque texte singulier ».





Adaptation : reformulation, simplification ; réécriture/réappropriation ; transposition : passage du récit écrit à la B.D. ; variation : un point de départ unique et des modifications; continuation : albums qui prolongent des histoires connues au-delà de leur clôture

#### • Autres réseaux possibles

- Autour d'un sentiment (la peur, l'amitié, le racisme, le conflit, la différence, le rêve, le cauchemar, le mensonge) : mais danger d'en rester seulement au thème sans problématisation;
- Autour d'un temps, d'un lieu, d'une époque ;
- Autour d'une série avec un personnage récurrent.

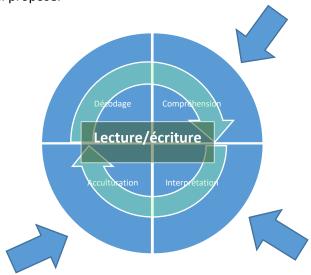
Dans les annexes 2, 3 et 4, nous proposons plusieurs exemples de réseaux de textes à développer.

# 4. Quels bénéfices?

La mise en place de réseaux de textes permet de développer la compréhension des élèves et de résoudre des problèmes de compréhension. En fonction des problèmes diagnostiqués, l'enseignant pourra créer un corpus de textes présentant ce même problème afin de pouvoir développer les stratégies adéquates.<sup>28</sup>

Cette mise en réseau permet également de développer la culture littéraire des élèves et de pouvoir travailler sur la posture de lecteur pour affiner l'interprétation des textes lus.

Ci-dessous, nous mettons en lien notre définition de la lecture/écriture (au travers de ses 4 facettes) et l'outil proposé.



\_

<sup>&</sup>lt;sup>28</sup> L'enseignement explicite peut également être mis en œuvre pour soutenir l'explicitation des stratégies mobilisées dans la compréhension.





# **Bibliographie**

Genette, G. (1982). Palimpsestes: La Littérature au second degré, Paris, Le Seuil, coll. « Essais »

Vaillaut, E. (2006). PIUMF D'après Littérature et réseau cycle 2, J. Lagache, Scéren.

Tauveron, C. (2002). Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM. Hatier

Tauveron, C. (2004). Colloque de l'AIRDF. Université Laval.

Boutevin, C. & Richard-Principalli, P. (2008). *Dictionnaire de la littérature de jeunesse. À l'usage des professeurs des écoles*. Paris, France : Éditions Vuibert

Tauveron, C. (2008). Pratiques effectives de la lecture. in Repères 38.

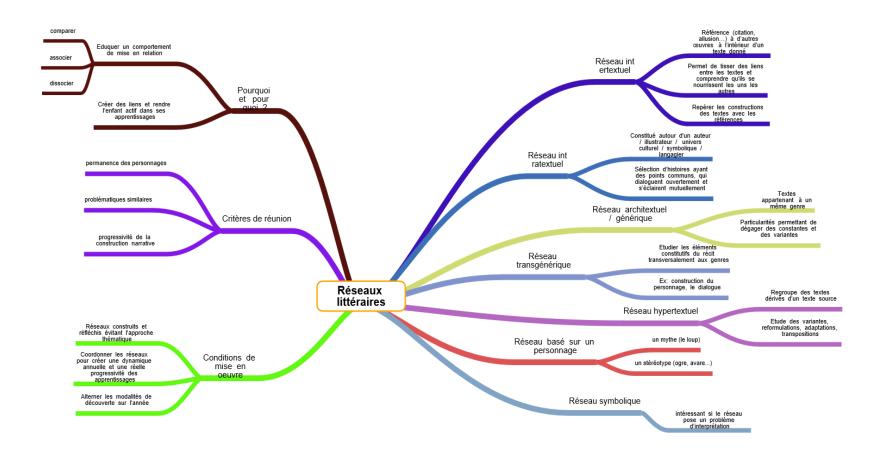
Tauveron, C. (2010). Conférence. Dijon.

Tauveron, C. (2020). Conférence. Poitiers.



#### Annexe 1



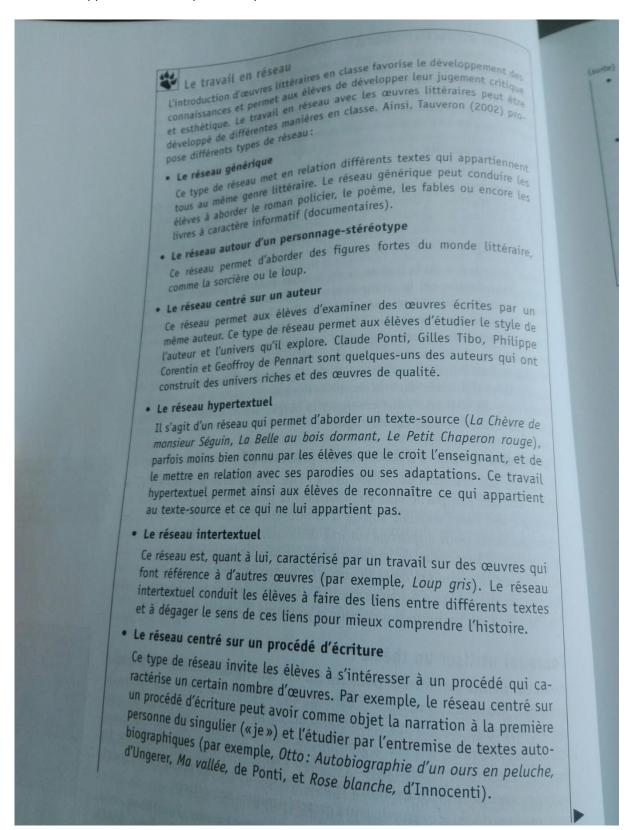






#### Annexe 2

### Extrait d'« Approcher l'écrit à pas de loup » de Morin & Montésinos-Gelet, Chenelière







(suite)

• Le réseau autour des symboles

Ce type de réseau se construit autour de symboles qui suscitent grandement l'imaginaire des petits et des grands (par exemple, le noir, l'or, le feu, l'eau, les saisons).

• Le réseau centré sur les mythes et les légendes

Ce réseau centré sur l'héritage culturel permet aux élèves de travailler avec les mythes et les légendes trouvés dans la littérature de jeunesse étudiée (par exemple, le cheval de Troie, le phénix).

Il est important de souligner que ces différents réseaux peuvent se chevaucher. Par exemple, un travail centré sur un personnage-stéréotype peut conduire la classe à travailler sur un auteur précis ou sur un genre particulier.

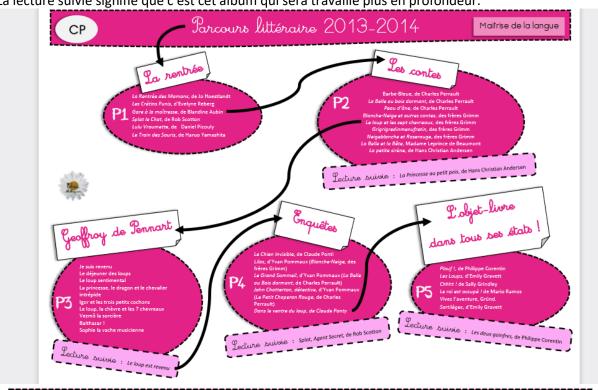
Inspiré de: TAUVERON, C. (2002). Lire la littérature à l'école. Paris, Hatier.





## Annexe 3

La lecture suivie signifie que c'est cet album qui sera travaillé plus en profondeur.









#### Annexe 4



# Séquence littérature – cycle 2

# Les contes traditionnels



# Les compétences

Langage : Écouter pour comprendre des messages oraux (adressés par un adulte ou par des pairs) ou des textes lus par un adulte (<u>lien quec la lecture</u>).

Lecture et compréhension de l'écrit : Identifier des mots de manière de plus en plus aisée (<u>lien avec</u> <u>l'écriture : décodage associé à l'encodage</u>). Comprendre un texte (<u>lien avec l'écriture</u>). Pratiquer différentes formes de lecture. Lire à voix haute (lien avec le langage oral). Contrôler sa compréhension.

# Objectif

L'objectif de la séquence est de faire comprendre la structure des contes traditionnels et de constituer une culture commune.

Semaine 1	Le petit chaperon rouge
Semaine 2	Le petit poucet
Semaine 3	Les trois petits cochons
Semaine 4	Le loup et les sept cabris
Semaine 5	Les musiciens de Brême
Semaine 6	Jack et le haricot magique

Chaque conte sera étudié sur deux séances par semaine.

# Informations pour l'enseignant

Comme les autres types de contes, le merveilleux peut commencer par une formule introductive, propre à chaque conteur (exemple : « Illétait une fois »).

Les contes merveilleux ont une structure typique :

- Situation de départ: Personnage (héros), son environnement.
- L'élément déclencheur (élément perturbateur): il arrive quelque chose qui va provoquer un blocage, une situation désespérée.
- Les épreuves que le héros doit traverser (les péripéties): le héros va devoir affronter des situations difficiles, dangereuses et plus ou moins fantastiques.
- La solution (élément de résolution): Le héros est vainqueur des épreuves qu'il traverse successivement.
- La situation finale : les provesses du héros, son courage, son abnégation, etc. sont venus à bout du blocage de la situation désespérée initiale, tout rentre dans l'ordre. « Tout est bien qui finit bien ». Le conte merveilleux finit bien car, en réalité, après un parcours àtravers le chaos, il faut que l'ordre cosmique soit restauré.
- Avec mes élèves de ce1, nous avons résumé les étapes à 3 : la présentation, les aventures, la fin. Les contes seront un bon moyen de retravailler la structure narrative.