

# Les mises en réseaux pour faciliter l'acquisition de stratégies de lecture chez des élèves en encadrement différencié<sup>1</sup>

■ Ekram El-Boubsi

Institutrice primaire et psychopédagogue à la HE2B/Defré

*La présente communication tente de mettre en lumière les activités envisageables dès le primaire pour préparer les élèves à une lecture en réseau. La lecture en réseau est un dispositif de lecture qui permet de mettre en résonance, en relation plusieurs textes. Les fonctions traditionnellement attribuées aux mises en réseaux renvoient au sens donné aux textes choisis, au fait de favoriser la mémorisation des éléments des textes (éléments qui seront mis en résonance tout au long du dispositif), la construction et structuration d'une culture littéraire et la compréhension plus fine des textes proposés (Taveron, 2002).*

L'atteinte de ces objectifs dépend du travail réalisé en amont par l'enseignant. En effet, trop souvent, "on" s'attend à ce que l'apprenant trouve seul les réponses aux questions que les textes posent et ce, sans forcément expliciter les stratégies permettant aux élèves de s'émanciper du savoir de l'enseignant. Cette communication essaiera, au travers du dispositif de mise en réseau, d'ouvrir des pistes d'activités pour accompagner les apprenants dans l'acquisition de stratégies de lecture.

Au commencement, un constat : les élèves sont inégaux face à la lecture et surtout face à la compréhension en lecture. Pour tenter d'approcher une réelle démocratisation de l'enseignement, les enseignants se doivent de considérer la lecture comme un

<sup>1</sup> En Fédération Wallonie-Bruxelles, un encadrement différencié est organisé au sein des certains établissements scolaires afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité. La différenciation consiste en une attribution de moyens humains et financiers complémentaires, sur la base de critères socio-économiques objectifs, dans le but de promouvoir des actions pédagogiques destinées à atteindre plus efficacement et plus équitablement les objectifs de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire.

pilier des apprentissages scolaires et comme une activité complexe qui fait appel aux connaissances et aux habiletés intellectuelles (Goigoux & Cèbe, 2006). C'est durant le temps scolaire que l'on doit enseigner et exercer ces paramètres. En effet, si l'objectif est de permettre aux publics les plus fragilisés d'atteindre un niveau de lecture/compréhension solide, on ne peut plus se cacher derrière l'illusion que les activités proposées de manière implicite suffisent aux apprenants les moins sollicités (Goigoux & Cèbe, 2006).

Il faut dès lors mettre en place des activités de lecture qui permettent une explicitation de stratégies de lecture. Par ailleurs, les enseignants sont unanimes, lorsque le décodage est insuffisamment automatisé, les apprenants sont privés de l'attention requise pour accéder au sens. Que faut-il faire dès lors ?

La pratique d'activités variées au fil des années a été pour mes élèves et moi un élément déclencheur de la nécessité de faire autrement en commençant par ce qui était une évidence : lire et faire lire.

### **LIRE ET FAIRE LIRE**

La mise en place d'une démarche de travail en classe autour de la lecture se doit d'être pensée en fonction de plusieurs axes :

- prévenir les apprenants de nos intentions pédagogiques,
- structurer et planifier les séquences en fonction de la vie de la classe,
- accepter de réguler son dispositif et ce, aussi en cours d'exécution.

Le dispositif met donc en réseau des textes qui ne se livrent pas facilement et qui permettent un travail de fond sur les manières d'en extraire la compréhension la plus riche et la plus fine possible. Pour ce faire, quelques "principes" ont été mis en avant. Ces principes sont issus de la réflexion de Goigoux et Cèbe (2013) dans leur ouvrage "Lectorino & Lectorinette"<sup>2</sup>.

Suite à l'utilisation de l'ouvrage en classe, d'abord en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> primaire, et ensuite en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup>, j'ai mis le focus sur l'un ou l'autre principe afin de baliser la réflexion autour de la lecture et des stratégies de compréhension. Ces pistes sont ici proposées au lecteur mais rien n'empêche l'enseignant qui s'en inspire d'en mettre en place d'autres ou d'en supprimer certaines. De plus, dans ma pratique, je les modifie en fonction du public visé, des attentes scolaires du moment et des projets de classe.

---

<sup>2</sup> Lectorino & Lectorinette est : une présentation du cadre théorique et des principes didactiques et pédagogiques retenus par les auteurs ; une planification des 6 modules qui prend en compte les acquis de la recherche en didactique et en sciences cognitives ; un guide pédagogique détaillé, à la fois très pratique (les 36 séances sont présentées sous la forme de fiches de préparation de séance) et méthodologique (mise en perspective de la pratique, développement des principes didactiques et pédagogiques).

1. **L'élève est acteur et régulateur de ses apprentissages**: il s'agit de partir des représentations que se fait l'apprenant de la tâche demandée. La réussite dépend de l'entrée ou non dans le processus d'apprentissage que l'élève accepte ou rejette. Entrer dans l'apprentissage via les représentations de l'élève sur la tâche permet une prise en compte de la part de l'enseignant de ce que l'élève **sait** déjà.
2. **La nécessité de construire une représentation mentale du texte lu**: après différentes appropriations du texte (principalement en lecture), les élèves sont amenés à jouer le texte. Ils sont aussi amenés à faire "le dessin presque animé" de leur texte. Finalement, ils arrivent à "fabriquer le film" dans leur tête.
3. **La prise de conscience que le texte ne dit pas tout**: au travers d'activités telles la mise en scène ou l'explicitation de tous les éléments de l'histoire (à voix haute), les apprenants prennent conscience que l'auteur n'écrit pas tout.
4. **L'élève s'interroge sur les pensées des personnages**: au travers d'un texte spécifique, à un moment spécifique, les pensées des personnages sont questionnées et explicitées par les apprenants.
5. **Le rappel et la reformulation comme outil de mémorisation**: après avoir lu le texte, les élèves sont invités à cacher leur texte dans le banc et à raconter ensemble (l'un après l'autre, sur désignation de l'enseignante) la totalité de l'histoire.
6. **Enseigner et expliciter les procédures attendues dans les tâches scolaires**: justifier une réponse en se référant au texte, répondre à un questionnaire à choix multiples. Ces deux procédés qui sont utilisés dans les évaluations externes sont généralement très peu explicités dans les classes.

Ces six principes permettent aussi de baliser le dispositif puisqu'ils permettent de manière graduelle d'entrer dans le processus d'acquisition de stratégies de lecture.

Au travers de la mise en réseau que je vous propose, seront détaillés: **la planification** des objectifs de l'enseignant, **l'explicitation** des outils proposés pour atteindre ces objectifs et des exemples de productions d'apprenant, quand cela est possible sur papier. Mon choix pédagogique s'est porté sur l'étude du personnage du loup au travers de l'évolution de son personnage dans l'histoire.

**La planification** scinde le dispositif en trois grandes parties: le relevé des représentations mentales, le travail sur l'origine du loup dans les contes traditionnels et la distinction entre les fins possibles des histoires. La conception de ce dispositif se voulait d'amener les enfants à mieux recevoir les albums de littérature de jeunesse qui font référence aux contes traditionnels. En effet, il s'est avéré que plonger les apprenants trop vite dans une mise en réseau en utilisant des albums de littérature de jeunesse mettait à mal la richesse d'exploitation de ces derniers. Les élèves qui

fréquentent l'école dans laquelle j'enseigne, n'ont que très peu de rapport au livre en dehors de la classe. Dès lors, il était primordial de leur proposer des activités qui permettraient d'augmenter leur capital littéraire et culturel.

**Les outils** textes et supports utilisés dans le dispositif ont été choisis en amont par l'enseignant. Ce choix n'est cependant pas immuable : les outils peuvent aussi être issus de la réflexion du groupe classe durant le dispositif. Tout d'abord, un relevé des représentations mentales liées au "Grand Méchant Loup" a été opéré. Des textes tels que *La chèvre de M. Seguin* (Daudet), *Le loup et l'agneau* (Lafontaine), *Le garçon qui criait au loup* (Esopé), *Les trois petits cochons* (inconnu) et *Le loup et les sept chevreaux* (Grimm) ont été travaillés en classe.

**Le dispositif** démarre par une mise en relation des représentations des apprenants. Je demande aux enfants d'illustrer ou d'écrire ce qu'évoque pour eux "Le Grand Méchant Loup". Certains se focalisent sur les caractéristiques du loup, d'autres sur les histoires dans lesquelles il apparaît. L'objectif ici est de partir des élèves et de ce qu'ils savent déjà. Il est primordial de connaître leurs savoirs et leurs représentations afin de les guider au mieux au travers du dispositif de la mise en réseau.



Figure 1 : à gauche, dessin d'enfant mettant en évidence les caractéristiques du loup telles que décrites dans *La chèvre de M. Seguin* à droite : dessin d'enfant faisant référence au conte des *Trois petits cochons*.

## LA CHÈVRE DE M. SEGUIN

Je propose une première lecture et offre en lecture-plaisir l'histoire de *La chèvre de M. Seguin* (1869). Ce texte est peu aisé, il comporte de nombreuses expressions désuètes et les choix littéraires de l'auteur sont complexes. Il s'agit de ce qu'appelle Tauveron (1999) un texte "résistant". Tauveron nous dit à ce propos que : *pour pouvoir apprendre aux élèves que le texte littéraire a pour caractéristique de ne pas se laisser saisir "automatiquement" et pour pouvoir développer leurs compétences interprétatives, il convient de leur présenter, (...) des textes qui ne se laissent pas résumer aisément et / ou des textes qui ne livrent pas leur sens symbolique aisément, en d'autres termes des textes "résistants" (...).* (Tauveron, 1999, p. 18)

« La chèvre entendit derrière elle un bruit de feuilles. Elle se retourna, et vit dans l'ombre **deux oreilles courtes, toutes droites, avec deux yeux qui reluquaient. C'était le loup. Énorme, immobile**, il était là, regardant la petite chèvre blanche et la dégustant par avance. Comme il savait qu'il la mangerait, le loup ne se pressait pas. »

Afin d'accompagner les apprenants dans ce développement de compétences d'interprétation, une fois la première lecture terminée, je leur propose plusieurs modalités de lecture (lecture-action, lecture en tandem, lecture à quatre, lecture-chef d'orchestre,...). Cela, pour permettre aux apprenants d'entrer dans le texte de manière variée et vivante. Ensuite, un travail plus approfondi autour des caractéristiques du personnage est réalisé. Les élèves sont invités à repérer dans le texte proposé le passage descriptif du loup afin de cibler les mots et expressions permettant de se faire une représentation mentale du loup. La consigne est la suivante : *Entoure tout ce qui te permet de te faire une image du loup décrit par l'auteur.* La première approche de cette explicitation de stratégie de lecture est réalisée en collectif, il s'agit de se repérer dans l'histoire puis d'apprendre à reformuler l'histoire avec ses mots.

## LE LOUP ET L'AGNEAU

Le deuxième texte proposé n'est autre que la fable *Le Loup et l'agneau* (Lafontaine, 1668). L'objectif de la séance est de relever les caractéristiques morales du loup. Le moyen proposé est de s'accorder sur la compréhension du texte entre apprenants et se remémorer l'histoire afin de jouer le texte sous forme de saynète. Les apprenants devront pouvoir :

- › hiérarchiser les événements,
- › organiser les données de l'histoire,
- › créer une cohérence entre les différentes parties de l'histoire,
- › s'interroger sur ce que le texte ne dit pas.

Le dispositif proposé commence par une lecture individuelle silencieuse. Ensuite, par groupe de trois (mais toute autre disposition de la classe peut convenir), les enfants doivent s'appropriier le texte en s'entraîdant. Les enfants ont l'habitude de s'entraider dans ma classe. C'est une attitude que je favorise constamment.

Lors de ce moment de travail en groupe, mon rôle est de circuler entre les groupes afin de repérer les différentes stratégies utilisées par les enfants et d'être en mesure d'en faire écho à la classe lors de la mise en commun. Enfin, en grand groupe, une lecture est réalisée par quelques élèves ou par moi-même si cela est nécessaire pour s'assurer que tous aient bien intégré la compréhension du texte. Une fois cette lecture réalisée, les élèves se mettent par deux afin de jouer la scène. Je leur laisse le temps nécessaire pour que tous puissent la préparer. On permet alors à quelques groupes de passer devant la classe. Très vite se pose la question de l'état d'esprit des personnages. Pour faire cela, je distribue un deuxième document aux enfants : les illustrations de deux passages à partir desquels ils peuvent s'interroger sur les pensées des personnages.

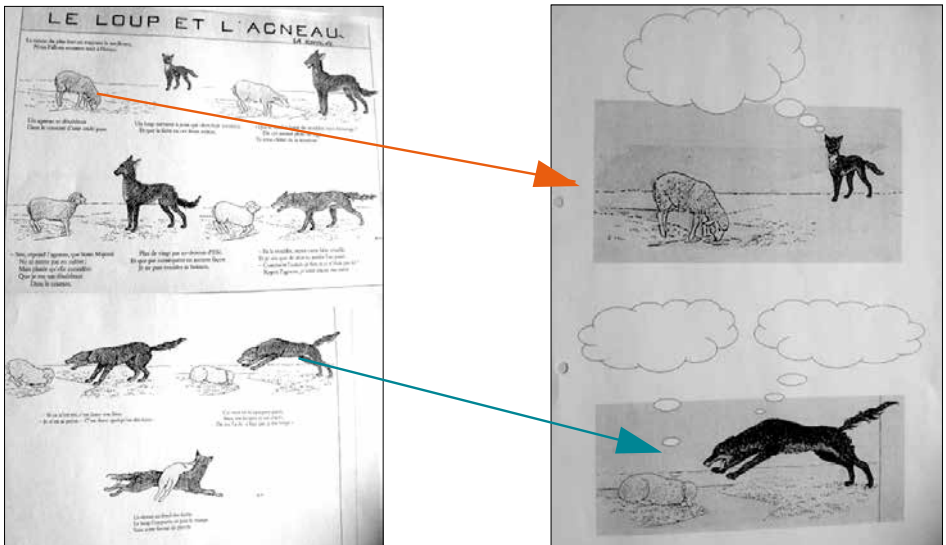
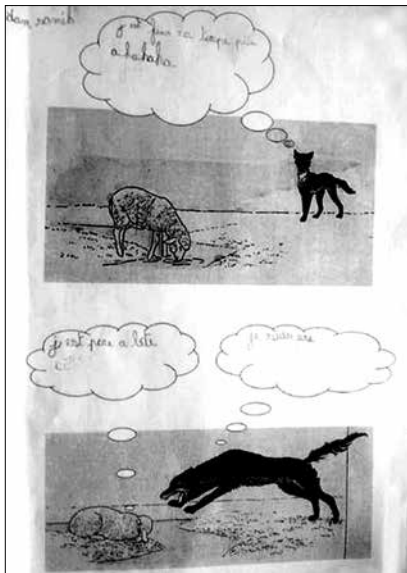


Figure 2 : à droite, document distribué aux élèves reprenant des extraits du conte; à gauche, additionnés de phylactères à remplir par les élèves.

L'activité démarre en explicitant aux apprenants qu'ils vont devoir repérer les caractéristiques morales du loup. Le document destiné à imaginer les pensées des personnages est distribué. Je demande aux enfants de l'observer et de dire ce qu'ils constatent. Une discussion autour des phylactères est réalisée. Les élèves énoncent : *on va devoir se mettre à la place des personnages et écrire ce qu'ils pensent*. J'attire alors l'attention des enfants sur les deux moments distincts : le tout début de l'histoire et vers la fin de l'histoire, avant l'issue malheureuse pour l'agneau. Très naturellement, quelques élèves énoncent l'omniscience du lecteur pour réaliser cette tâche : *c'est comme si on devait se mettre à la place de l'auteur qui voit toute l'histoire et qui sait ce que chaque personnage pense*. Cette information est expliquée à toute la classe puisqu'il s'agit là d'un élément important à la bonne réalisation de la tâche. Les élèves qui savent ce qu'ils veulent écrire sont très vite lancés dans une tâche d'écriture. Les élèves qui ne savent pas très bien quoi écrire sont invités à rejouer la scène en disant à voix haute tout ce que pense le loup puis tout ce que pense l'agneau. Certains élèves font preuve d'une réelle prise de conscience que l'auteur n'écrit pas tout pour éviter une surcharge et pour laisser au lecteur une part de compréhension/interprétation : *si on devait écrire tout ce que pense le personnage, on n'aurait pas de place*. À nouveau, cette réflexion est partagée avec toute la classe.



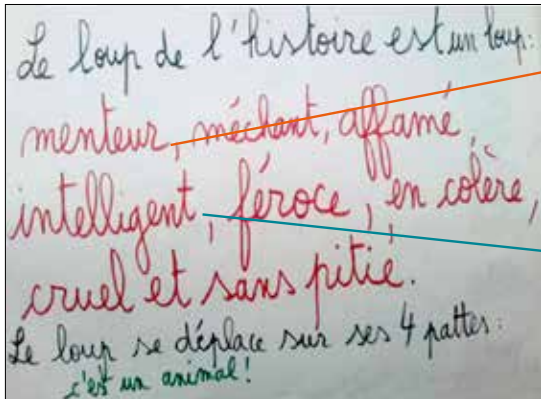
*J'ai faim, ça tombe bien , hahahah*

*J'ai peur, à l'aide*

*Je suis heureux*

Figure 3 : document complété par un enfant.

Une fois les pensées des personnages clarifiées, les enfants peuvent s'approprier la scène afin de revenir à la tâche première de repérage des caractéristiques morales du loup. Un texte de synthèse est réalisé en grand groupe. J'interviens en demandant aux apprenants de justifier les caractéristiques qu'ils énoncent.



Justification : l'agneau n'a pas pu dire des vilaines choses sur le loup, il n'était pas né, il invente que l'agneau a un frère.

Justification : le loup sait que l'agneau est plus faible que lui donc, il dit toutes sortes de choses qui obligent l'agneau à se défendre.

Figure 4 : extrait du texte réalisé collectivement sur les caractéristiques morales du loup et justifications orales apportées par les élèves.

Il est capital ici de laisser une trace des échanges réalisés oralement. Pour la cohérence du dispositif et la possibilité de "mettre en réseau" les différents textes, il faut pouvoir faire référence explicitement aux discussions réalisées. Chaque enseignant peut trouver sa manière de procéder (affiches, photos, dessins, mots-clés,...), le tout étant de pouvoir y avoir accès tout au long du dispositif.

### LE GARÇON QUI CRIAIT : "AU LOUP !"

Le troisième texte est la fable d'Ésope (-600), *Le garçon qui criait : "Au loup !"*. Cette phase du dispositif s'intéresse aux états mentaux des personnages. La production finale sera de réaliser un "dessin presque animé"<sup>3</sup> de l'histoire. Pour ce faire, les élèves lisent le texte seul puis à trois, puis en groupe classe de la même manière que précédemment. Je leur demande ce dont ils ont besoin pour créer leur "dessin presque animé". Très vite, les personnages et les décors sont énoncés. Par un système de couleurs et d'encadrés, chacun repère ce qui sera utile au "dessin presque animé" de l'histoire. Pour des raisons évidentes, il est impossible de proposer un exemple de

3 Un dessin animé est une technique d'animation qui donne l'illusion du mouvement des dessins. En classe, nous parlerons d'un "dessin presque animé" car ce sont les apprenants qui font bouger les personnages sur les décors (au moyen de bâtonnets sur lesquels sont fixés les dessins). En filmant les dessins et les décors, sans capturer les élèves, on obtient alors un dessin presque animé (en comparaison au dessin animé qui est une référence pour l'enfant).



"dessin presque animé" dans le cadre de cet article mais on trouvera dans les figures suivantes des exemples de productions.

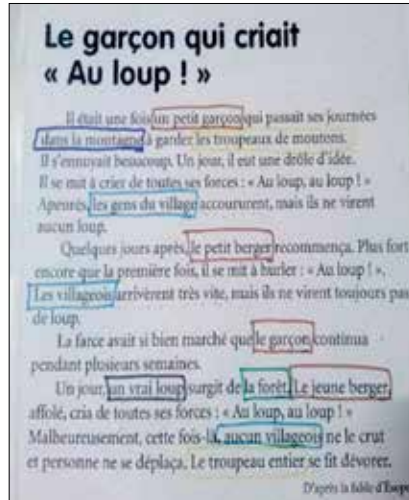


Figure 5 : système d'encadrés de couleurs pour repérer les éléments pertinents afin de réaliser un " dessin presque animé. "



Figure 6 : deux exemples d'illustrations incluses dans le " dessin presque animé".

Chaque groupe s'isole alors et s'entraîne à raconter l'histoire en s'aidant des illustrations. Je leur annonce que tous seront filmés afin de pouvoir évaluer leur production et la modifier si nécessaire.

Très vite, une prise de conscience de la complexité des événements de l'histoire est exprimée. Le travail mené par l'enseignant est alors de guider les apprenants afin qu'ils cernent au mieux les états mentaux des personnages. Ici, le choix pédagogique est de ne s'intéresser qu'aux villageois et au jeune berger. Le point de départ de l'activité est de se demander : "Que ressentent les personnages, que veulent les personnages et que savent les personnages". Ci-dessous, une synthèse réalisée sous la dictée des élèves est proposée pour alimenter le propos.

LE PERSONNAGE <u>RESSENT</u> :	LE PERSONNAGE <u>VEUT</u> :	LE PERSONNAGE <u>SAIT</u> :
<p>Le garçon s'amuse.</p> <p>Il est heureux car il va faire une blague aux villageois.</p> <p>Le berger ressent de la peur.</p>	<p>Il veut s'amuser.</p> <p>Il veut un peu d'aventure, de l'action, s'amuser.</p> <p>Il veut de l'aide, il ne veut pas mourir, il ne veut pas que ses moutons se fassent manger par le loup.</p>	<p>Il sait que les loups vont carnivorer.</p> <p>Il sait que les villageois vont aider le petit loup et sauver les moutons.</p> <p>Il sait que les loups mangent les moutons et que les villageois ne souhaitent pas que les moutons et le berger se fassent manger.</p>
<p>Les villageois ne croient plus le berger et ils restent au village.</p>	<p>Ils veulent continuer à faire leur métier et arrêter de courir jusqu'à la montagne.</p>	<p>Ils savent que le petit garçon aime faire des blagues.</p>

Figure 7 : panneau synthèse des éléments apportés par les élèves sur ce que les personnages ressentent, veulent et savent.

Chaque partie du texte est relue en grand groupe et commentée par les enfants. Ils font référence à leur tentative de dessin presque animé pour répondre aux questions relatives à ce que ressentent, veulent ou savent les personnages.

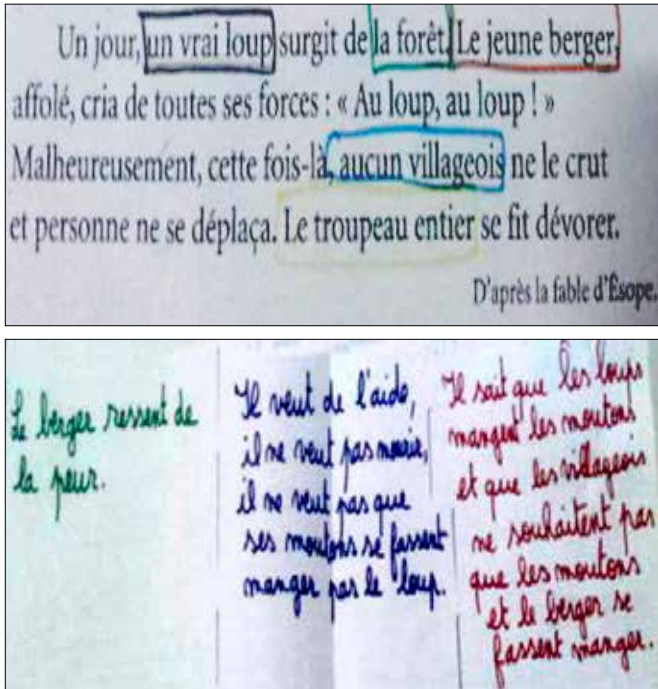


Figure 8 : analyse d'une partie du texte et identification de ce que les personnages ressentent, veulent et savent.

Une fois ce travail réalisé, chaque groupe peut retrouver ses décors et ses personnages afin de réguler son dessin presque animé et être filmé une ultime fois. L'évaluation à proprement parler de cette phase du dispositif se réalise grâce à ce qui a été relevé par tous, à savoir les états mentaux des personnages : chaque groupe se demande en visionnant son dessin presque animé si l'on perçoit dans la vidéo ce que veut tel ou tel personnage, si l'issue de l'histoire est bel et bien en adéquation avec les connaissances des personnages, etc.

### LES TROIS PETITS COCHONS

La quatrième histoire est celle des *Trois petits cochons*. Le choix didactique ici est de diviser l'histoire en fonction du destin de chaque cochon. C'est pour servir le travail de la représentation mentale que ce texte et que cette manière de procéder sont proposés. Ensemble, on procède à la découverte de la première partie du texte. Le texte est ensuite caché dans le banc et je demande aux apprenants de redire l'histoire avec les mots corrects (ceux du texte ou expliqués par l'enfant). Nous opérons de la même manière pour la deuxième et la troisième partie. Remarquons qu'il est important de ne passer aux parties 2 et 3 qu'après s'être assuré que la première partie est acquise (et ainsi de suite). Par après, un travail approfondi est proposé autour du vocabulaire de cette histoire assez ancienne. Une fois le vocabulaire assimilé et traduit dans les termes des enfants, chaque apprenant peut réaliser les illustrations du récit (qui feront office de preuves de la compréhension du texte) et une évaluation de leur production est réalisée grâce au système de conseils donnés par les camarades de classe (voir plus loin).

Ci-dessous, une première production suite au travail sur le vocabulaire spécifique du texte. Attention, j'attire l'attention du lecteur sur le fait que le travail du vocabulaire n'est réalisé que dans le but de permettre aux apprenants de mieux comprendre le texte et non dans le but que ces derniers apprennent le vocabulaire par cœur...



Figure 9 : première production réalisée par un enfant témoignant de sa compréhension du texte.

Une fois les réalisations terminées, je forme des binômes afin que chacun puisse donner des conseils pour améliorer la compréhension du texte. Voici un exemple de conseils donnés.

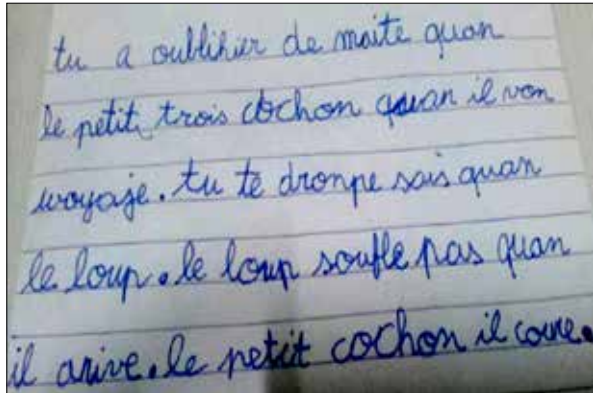


Figure 10 : exemple de conseils donnés par un enfant à un autre.

Chaque binôme peut alors faire le choix de travailler ensemble pour améliorer les dessins. Les enfants peuvent questionner leur partenaire sur le sens du conseil. Ainsi, une justification permet d'explicitier les stratégies utilisées pour comprendre le texte et pour traduire en dessins les mots de l'histoire. Les enfants font assez naturellement référence aux stratégies mises en lumière grâce au dispositif et il est important d'afficher toutes les traces construites (panneaux, affiches, etc.) afin que tous puissent y faire référence en cas de besoin. Enfin, les enfants peuvent réguler leurs dessins grâce aux conseils, dessins qui sont précieusement collés dans leur cahier afin d'en garder trace.



Figure 11 : évolution d'une production d'enfant suite aux conseils qui lui ont été donnés.

### LE LOUP ET LES SEPT CHEVREAUX

Cinquième et dernier texte proposé dans ce dispositif : *Le loup et les sept chevreaux* de Grimm (1812). Ici, je propose aux élèves une explicitation des attendus de certains types d'évaluation (notamment les évaluations externes) et je les amène à justifier leurs réponses.

L'entrée dans le récit se fait de la même manière pour permettre une appropriation de tous (seul, à trois puis en groupe classe). L'histoire est découpée en deux parties pour en faciliter la compréhension mais surtout pour travailler sur une anticipation du contenu et un réinvestissement des stratégies abordées dans le dispositif.

Le premier type d'évaluation que l'enfant rencontre est la question ouverte. Cependant, ici, ce qui importe ce n'est pas la réponse à cette première question (puisqu'elle est donnée) mais bien la justification qui en est faite.

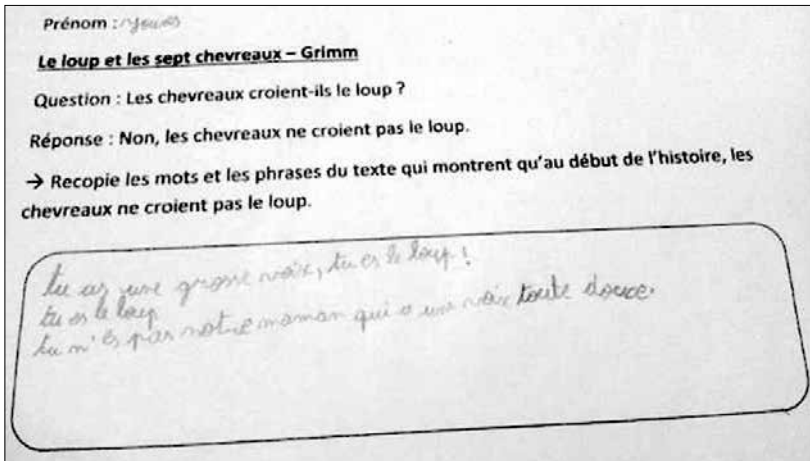


Figure 12 : question d'évaluation portant sur la justification.

Les élèves sont invités à travailler tout seuls, en s'aidant de leur texte et des affichages qui existent au tableau (traces des échanges de toute la mise en réseau). Ils justifient la réponse donnée par l'enseignant en faisant référence au texte lu. Sur une classe de 24 apprenants, 21 élèves ont correctement repris les mots du texte pour justifier la réponse, 2 élèves sont allés plus loin et ont reformulé les mots du texte de manière correcte, enfin, 1 élève a recopié des mots du texte mais qui ne justifiaient en rien la réponse à la question. Une mise en commun de la réponse et de sa justification a été faite pour pouvoir passer à la deuxième et dernière partie de l'histoire. Cette fois-ci, c'est une focalisation sur les questionnaires à choix multiples qui a été réalisée. Pour

chaque paragraphe, une question a été rédigée et quatre propositions de réponse ont été faites. Chaque apprenant devait lire la question, les réponses et repérer dans le texte l'endroit concerné. Pour ce faire, les différentes stratégies ont été ré-explicitées afin de mettre en évidence le caractère fin et complexe de la tâche. Les réponses attendues étaient bien évidemment en lien avec le travail de la mise en réseau proposée, à savoir les stratégies de compréhension en lecture. J'ai demandé aux enfants de se remémorer les différentes activités vécues en classe afin de répondre au mieux aux questions. Cette activité n'est pas aisée. Cependant, le rôle de l'école est aussi de faire acquérir des stratégies de résolution d'évaluation comme celle-ci.

Figure 13: question d'évaluation à choix multiples.

**Questionnaire à choix multiples**

Quand le loup entre dans la maison, que ressentent les chevreaux ?

1. Les chevreaux sont timides.
2. Les chevreaux sont accueillants.
3. Les chevreaux sont effrayés.
4. Les chevreaux sont mignons.

Comment est le spectacle que découvre la maman chèvre ?

1. Le spectacle est chouette.
2. Le spectacle est drôle.
3. Le spectacle est merveilleux.
4. Le spectacle est triste.

Que pense la maman chèvre quand elle voit le ventre du loup bouger ?

1. Elle pense que ses chevreaux sont en vie dans le ventre du loup.
2. Elle pense que le loup ronfle trop fort.
3. Elle pense que le loup a mangé trop de soupe.
4. Elle pense que les chevreaux sont partis jouer dans la forêt.

## **CONCLUSION**

En conclusion, le dispositif de mise en réseau de textes permet à l'élève d'être acteur et régulateur de ses apprentissages. L'apprenant construit une représentation mentale du texte lu, il comble les blancs du texte, il s'interroge sur les pensées des personnages, il mémorise et reformule le texte, il apprend les attendus de l'école et sait les gérer. Au départ de textes réticents choisis par l'enseignant, l'apprenant met en relation des contenus en mobilisant des stratégies explicitées par ses pairs et par l'enseignant. Ce travail est une première approche qui permettra à moyen terme de proposer aux élèves un travail autour d'albums de littérature de jeunesse mettant en scène le loup stéréotypé ou complètement en décalage avec les contes traditionnels. Mais cela, c'est une autre histoire...



**BIBLIOGRAPHIE**

Goigoux, R. et Cèbe, S. (2006), *Apprendre à lire à l'école. Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Paris : Retz.

Goigoux, R. et Cèbe, S. (2013), *Lectorino & Lectorinette*. Paris : Retz.

Tauveron, C. (1999), Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant, *Repères* n°19, 1999.

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

**CONTES :**

*Le loup et l'agneau*. Lafontaine. Éditeur : École des Loisirs, 2007

*La chèvre de M. Seguin*. Daudet.

*Le garçon qui criait au loup*. Esope.

*Les trois petits cochons*. (Auteur inconnu).

*Le loup et les sept chevreaux*. Grimm.

Les textes de ces quatre contes ont été trouvés sur internet et mis en page pour en faciliter la lecture par les enfants.