HAL
open science

# L'importance de l'explicitation dans la compréhension de l'implicite au cycle 3

Camille Minoret

▶ **To cite this version:**

Camille Minoret. L'importance de l'explicitation dans la compréhension de l'implicite au cycle 3. Education. 2021. hal-03354068

**HAL Id: hal-03354068**

**https://univ-fcomte.hal.science/hal-03354068**

Submitted on 24 Sep 2021

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

**Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation :**

**Mention 1er degré, Professeur des Écoles**

**Mémoire**

**Présenté pour l'obtention du Grade de**

**MASTER**

# L'importance de l'explicitation dans la compréhension de l'implicite au cycle 3

Année universitaire 2020-2021

Camille MINORET

**Site de formation** : LONS-LE-SAUNIER

**Sous la direction de** : Marie-Claire ROUBIN

**Grade** : Master

DECLARATION DE NON-PLAGIAT

Je soussignée, MINORET Camille déclare que ce mémoire est le fruit d'un travail de recherche personnel et que personne d'autre que moi ne peut s'en approprier tout ou partie.

J'ai conscience que les propos empruntés à d'autres auteurs ou autrices doivent être obligatoirement cités, figurer entre guillemets, et être référencés dans une note de bas de page.

J'étaye mon travail de recherche par des écrits systématiquement référencés selon une bibliographie précise, présente dans ce mémoire.

J'ai connaissance du fait que prétendre être l'auteur - l'autrice de l'écrit de quelqu'un d'autre enfreint les règles liées à la propriété intellectuelle.

A Lons-le-Saunier le 14 Mai 2021

MINORET Camille
Signature :

# Remerciements

Je remercie chaleureusement Marie-Claire Roubin, directrice de mon mémoire, pour sa disponibilité, ses conseils, son aide et sa relecture décisive de ce mémoire.

Je remercie également tous mes élèves, qui ont grandement contribué à la réalisation de ce mémoire et sans qui rien de tout cela n'aurait été possible.

Je remercie également toute l'équipe éducative de l'école élémentaire Jacques Prévert à Lons-le-Saunier pour leur aide et leur soutien tout au long de ce travail.

Enfin, je remercie également toute ma famille et mes proches, pour m'avoir soutenue, écoutée, conseillée et relue.

# Sommaire

**Remerciements……..3**
**Sommaire ..... 4**
**Introduction ..... 6**

**I. Cadre théorique ..... 7**
**1. Etat de l'art ..... 7**
**1.1. Etat actuel de la réflexion sur le sujet ..... 7**
**1.2. Instructions officielles ..... 8**
**2. Construction de la problématique ..... 9**
**2.1. La compréhension de l'écrit ..... 9**
**2.2. Les difficultés de l'enseignement de la compréhension de l'écrit ..... 13**
**2.2.1. Difficultés d'apprentissages ..... 13**
**2.2.2. Difficultés des enseignants ..... 15**
**2.3. Apprentissage de la lecture-compréhension ..... 15**
**2.4. Apprentissage explicite de la compréhension ..... 20**
**2.5. L'implicite ..... 22**

**II. Méthode ..... 25**
**1. Participants ..... 25**
**2. Matériel et procédures ..... 26**
**2.1. Support ..... 26**
**2.1.1. Résumé de l'histoire ..... 27**
**2.1.2. Intérêt de l'histoire ..... 27**
**2.2. Déroulement ..... 28**

**III. Résultats ..... 34**
**1. Evaluation diagnostique ..... 34**
**2. Séquence ..... 35**
**2.1. Séance 1 ..... 35**
**2.2. Séance 2 ..... 36**

**2.3. Séance 3 ..... 37**
**2.4. Séance 4 ..... 38**
**2.5. Séance 5 ..... 39**
**2.6. Séance 6 ..... 39**
**3. Evaluation sommative ..... 40**

**IV. Analyse des résultats ..... 43**

**Conclusion ..... 46**
**Bibliographie ..... 47**
**Sitographie ..... 48**

# Introduction

« Peut-on apprendre à comprendre ? ». Cette interrogation se situe au cœur des préoccupations des enseignants en lecture-compréhension. Or, apprendre à comprendre est un véritable apprentissage qui est aujourd'hui questionné. L'étude internationale PIRLS[1] fait état en 2016 d'une baisse du niveau des élèves français en lecture sur 15 ans (-14 points depuis PIRLS 2001) et d'une baisse des performances à l'échelle européenne : le score des élèves français (511) est inférieur à celui des élèves européens (540) (Annexe 1).

Les difficultés observées chez les jeunes élèves peuvent avoir des répercussions sur leurs performances ultérieures. En effet, la conférence de consensus du CNESCO en 2016 a montré le lien entre les performances en lecture et la réussite scolaire.

L'activité de lecture se compose d'une tâche de décodage et d'une tâche de compréhension de l'écrit. L'analyse de cette étude montre que les élèves décodent bien les textes proposés mais la difficulté se situe au niveau de la compréhension et notamment de l'implicite. Les pratiques d'enseignement de la compréhension de l'écrit sont donc plus que jamais questionnées.

De ce fait, l'un des enjeux de l'école d'aujourd'hui est donc l'enseignement des stratégies de lecture. Les élèves doivent apprendre à devenir des lecteurs autonomes capables de mobiliser des compétences de lecteurs Les recherches sur cet apprentissage ne cessent d'évoluer. Cet enseignement est très complexe d'une part pour les enseignants mais également pour les élèves en termes d'apprentissage. L'objectif de ces recherches est de donner aux enseignants des pratiques professionnelles efficaces qui permettront à terme aux élèves d'acquérir les meilleures stratégies de compréhension de l'écrit.

Cette préoccupation nous a semblé d'autant plus légitime que l'enseignement explicite est une des stratégies préconisées dans l'apprentissage de la compréhension permettant de faire progresser les élèves mais il reste aujourd'hui très peu enseigné dans les classes. Les programmes publiés dans le Bulletin Officiel de l'Education Nationale[2] précise que « Le cycle 3 développe plus particulièrement un enseignement explicite de la compréhension afin de donner aux élèves des capacités de lecteurs autonomes pour leur usage personnel et leur besoin scolaire. »

Forte de ces constats, je me suis demandée dans quelles mesures, l'enseignement explicite contribue-t -il à aider les élèves à comprendre l'implicite des textes écrits.

Pour répondre à cette question, nous questionnerons les aspects didactiques de la compréhension de l'écrit. Dans un second temps, nous proposerons des moyens fondés sur l'explicitation à mettre en œuvre dans les classes pour faire progresser les élèves et enfin, nous analyserons les résultats trouvés.

[1] https://www.education.gouv.fr/pirls-2016-evaluation-internationale-des-eleves-de-cm1-en-comprehension-de-l-ecrit-evolution-des-11429

[2] https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf

# I. Cadre théorique

## 1. Etat de l'art

### 1.1. Etat actuel de la réflexion sur le sujet

Aujourd'hui, plus d'un tiers des élèves ne savent pas comment réguler leur compréhension. Les études CEDRE[3] et PIRLS[4] signalent un déficit de connaissances des stratégies de lectures utilisables par les élèves qui pourraient expliquer les faibles résultats. En effet, les élèves prélèvent seulement les informations explicites des textes mais ils n'arrivent pas à accéder aux informations implicites, ils ne font pas de liens avec d'autres textes ou avec leurs connaissances, ne se placent pas du point de vue de l'auteur…. Ces tâches ne sont pas réalisées par les élèves et sont finalement très peu enseignées dans les classes françaises. Les enseignants français déclarent, dans l'étude PIRLS de 2016, proposer moins d'activités de compréhension de l'écrit que leurs homologues européens. (Annexe 2).

Malheureusement, il est également démontré que l'enseignement de la lecture n'est pas une priorité dans notre pays et le résultat des études en est le reflet (Annexe 3). Les travaux de Marie-France Bishop[5] dans le rapport Lire-Ecrire en 2018 sont particulièrement explicites à ce sujet. L'enseignement de la compréhension ne représente que peu de temps dans les classes francophones : « les tâches « comprendre l'implicite, interpréter » représentent 4% du temps d'enseignement de la compréhension en moyenne et sont absentes dans 50% des classes. ». De plus, de nombreux professeurs trouvent cet enseignement difficile à mettre en œuvre dans les classes.

Dans le cadre de cette recherche, j'ai proposé un questionnaire (Annexe 4) à un large panel d'enseignants de cycle 3 provenant de toute la France. Après analyse des réponses, 89% des enseignants répondent ne pas consacrer un temps suffisant à la lecture. Tous précisent que les difficultés de leurs élèves proviennent de la compréhension même si certains précisent que des élèves de leurs classes ont encore des difficultés en fluence en cycle 3. Enfin, 96% des enseignants remarquent que les élèves de leurs classes ont des difficultés à percevoir l'implicite dans les textes de lecture (Annexe 5).

En compréhension, l'enseignement le plus souvent dispensé dans les classes se compose de questionnaires sur des textes narratifs. Les manuels scolaires proposent des textes et les élèves ont pour consigne de répondre aux questions. Il en résulte que les élèves déchiffrent bien et savent prélever des informations explicites mais ils n'ont pas accès à une compréhension fine des textes, aux repérages d'informations implicites nécessaires à la compréhension. Les compétences de lecture dites de « haut niveau » ne sont donc pas atteintes car elles nécessitent une connaissance des processus de compréhension ce qui n'est absolument pas le cas chez une majorité d'élèves.

---

[3] https://www.education.gouv.fr/cedre-2003-2009-2015-maitrise-de-la-langue-en-fin-d-ecole-l-ecart-se-creuse-entre-filles-et-garcons-5672

[4] https://www.education.gouv.fr/pirls-2016-evaluation-internationale-des-eleves-de-cm1-en-comprehension-de-l-ecrit-evolution-des-11429

[5] http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/lire-ecrire-parler-pour-apprendre-dans-toutes-les-disciplines/dossier-lire-ecrire/de-la-recherche-lire-ecrire-aux-ressources-pour-la-formation/former-a-la-comprehension

Par conséquent, les programmes actuels de cycle 3[6] font état de la nécessité d'un enseignement explicite en compréhension de l'écrit. L'enseignement explicite connaît un véritable essor en pédagogie de nos jours, apparaissant comme un élément de réponse face aux défis de l'école inclusive.

La conférence de consensus du CNESCO [7] préconise que « les élèves développent des stratégies de lecture-compréhension en privilégiant un enseignement explicite pour tous les élèves et le prolonger aussi longtemps que nécessaire pour les élèves moyens ou faibles afin d'en faire des lecteurs autonomes ».

Bourdieu exprime l'idée que l'école évalue des connaissances et des compétences qu'elle n'enseigne pas. D'après ce dernier, la réussite scolaire suppose que les élèves disposent d'une aisance cognitive. « Il [notre système d'enseignement] exige uniformément de tout ceux qu'il accueille qu'ils aient ce qu'il ne donne pas »[8] . L'école a tendance à requérir des compétences et des attitudes qu'elle ne produit pas par elle-même, ce qui entraîne les effets scolaires et la répartition inégalitaire du capital culturel parmi les classes sociales. Bourdieu rappelle que les enfants issus des classes sociales les plus défavorisées et les primo-arrivants ne sont pas « les héritiers de la langue et de la culture qui est attendue à l'école ».

Plus récemment, Sylvie Cèbe[9] reprend cette idée et explique que « Certains enfants sont très tôt plongés dans l'univers de l'écrit et des livres. Ils bénéficient de centaines d'heures d'interactions avec leurs parents au cours desquelles ils développent une familiarité avec la langue écrite et améliorent la qualité de leur compréhension. D'autres, en revanche, ne peuvent compter que sur l'École et si celle-ci ne peut pas consacrer le même nombre d'heures elle peut, en revanche, proposer un enseignement spécifique et explicite et compenser ainsi les inégalités sociales précoces. »

En effet, depuis quelques années, la pédagogie a fait l'objet de nombreuses critiques de la part de sociologues qui dénoncent des « pédagogies invisibles ». C'est en réponse à ces critiques que l'enseignement explicite s'est imposé dans les écoles aujourd'hui. Il apparaît essentiel de renforcer le caractère explicite des critères et des exigences car plus ces normes sont implicites, plus l'influence du milieu joue un rôle discriminant dans la réussite des élèves.

## 1.2. Instructions officielles

L'apprentissage de la lecture suppose de la part de l'élève à la fois une maîtrise du code mais également une compréhension des textes dès le cycle 2 avec une complexification progressive au cycle 3. Les élèves sont amenés à progressivement passer du décodage simple à la compréhension fine des différents textes.

---

[6] https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf

[7] CNESCO. (2016). Lire, Comprendre, Apprendre, Comment soutenir le développement de compétences en lecture ? *Conférence de consensus*

[8] Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1966). *Les héritiers, les étudiants et la culture.* Paris : Les éditions de minuit

[9] http://www.cndp.fr/crdp-reims/fileadmin/documents/cddp52/se_former/ageem/s_cebe_comprehensiontxt.pdf

Les programmes de cycle 3 (B.O.E.N. 2015), cycle de consolidation, développent les compétences que les élèves doivent acquérir à savoir les capacités à « s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens, […], mettre en relation différentes informations, […], identifier les différents genres représentés et repérer leurs caractéristiques majeurs, repérer ses difficultés et être capable de les résoudre, recourir, de manière autonome, aux différentes démarches de lecture apprises en classe ».

Pour permettre aux élèves de construire ces compétences de compréhension de l'écrit, l'enseignant va devoir mettre en place des activités diversifiées et adapter ses exigences et ses supports à l'âge des élèves. Les programmes préconisent des « situations de lecture […] nombreuses et régulières, des supports variés et riches tant sur le plan linguistique que sur celui des contenus ». De plus, il est précisé que « le cycle 3 développe plus particulièrement un enseignement explicite de la compréhension afin de donner aux élèves des capacités de lecteur pour leur usage personnel et leurs besoins scolaires ».

La thématique de l'enseignement explicite émerge au début des années 2000. A l'école, il fait son apparition dans les programmes de 2008. 38 occurrences du radical « explicite » sont trouvées dans les textes du programme de cycle 2 et 3 de 2015 à l'école élémentaire. La recommandation faite en 2015 est renforcée par la suite en 2018. Les programmes sont en accord avec le rapport *Lire et Ecrire*[10] réalisé par Roland Goigoux en 2015. Les résultats de cette recherche montrent que les tâches d'explicitation, de reformulation et d'évocation en compréhension sont encore trop peu utilisées dans les classes malgré un effet positif et démontrées par la recherche sur les performances des élèves.

C'est pourquoi, pour les deux cycles, les programmes insistent sur le fait que « les démarches et stratégies permettant la compréhension des textes [soient] enseignées explicitement ». Par conséquent, il est important que les enseignants consacrent un temps d'apprentissage à la construction du sens. Il est inscrit dans les programmes que les élèves de cycle 3 doivent « contrôler la compréhension et devenir [des] lecteurs autonomes » ce qui signifie que les élèves doivent, de manière consciente, automatiser les stratégies de compréhension et réguler leur activité de lecteur avec l'accompagnement de l'enseignant.

# 2. Construction de la problématique

## 2.1. La compréhension de l'écrit

Selon la définition du CNTRL[11] (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales), lire c'est « Établir la relation entre les séquences de signes graphiques (alphabétiques, idéographiques) d'un texte et les signes linguistiques propres à une langue naturelle (phonèmes, mots, marques grammaticales) » mais également « Attribuer une signification par-delà le sens littéral ». La lecture se définit donc comme une double opération de décodage et de compréhension du message écrit qui est décodé.

[10] http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire
[11] https://www.cnrtl.fr/definition/lire

| |
|---|
| Lecture = Décodage x Compréhension<br>▪ Le décodage caractérise la « capacité à identifier tous les mots d'un écrit avec un objectif de prise de sens », (Fernande Bouthémy et Thierry Marot).<br>▪ La compréhension caractérise la « capacité de comprendre, d'utiliser et d'analyser des textes écrits […] » (OCDE, 2000) |

Modèle de Gough et Tunmer

Cette conception de la lecture reste réductrice comme l'indiquent Cèbe et Goigoux en 2009[12] car elle ne précise pas les spécificités de la compréhension du texte écrit : « les différences entre langue orale et langue écrite, les particularités des organisations textuelles et, bien sûr, les régulations de l'activité de lecture rendues possibles par la permanence de la trace écrite ».

Pendant longtemps, l'apprentissage de la lecture était souvent réduit aux seules activités de décodage. La compréhension n'était, quant à elle, peu, voire pas enseigner car considérée comme innée chez les élèves. Or, les enseignants n'avaient pas conscience qu'un élève pouvait déchiffrer un texte mais ne pas en comprendre le sens. Les élèves en difficultés de lecture consacrent leur attention sur l'identification des mots mais n'ont plus assez de ressources cognitives à consacrer aux sens de ces derniers.

La lecture apparait donc pour ses élèves comme une activité difficile et ennuyante. Certains élèves ne prennent pas de plaisir dans la lecture car ils n'accèdent pas à la compréhension des récits. Catherine Tauveron[13] explique que l'élève doit voir la lecture comme un jeu interactif entre le texte et lui-même. De ce fait, l'élève sera placer en position de chercheur, d'enquêteur et il arrivera à prendre du plaisir à lire.

Il apparaît donc essentiel d'enseigner la compréhension de textes. Cet enseignement permet aux élèves de définir une signification globale à l'assemblage linguistique des mots qui forme un texte et de comprendre, c'est-à-dire donner un sens à sa lecture en utilisant des stratégies de lecteurs efficaces pour les rendre autonomes.

La compréhension comprend deux activités complémentaires et simultanées : un traitement local au niveau des mots et le traitement au niveau des phrases et du texte.

Lire c'est comprendre et comprendre, c'est mobiliser des stratégies pour devenir un lecteur expert. Jocelyne Giasson[14] en 2012 propose une définition de la compréhension : « Comprendre un texte, c'est s'en faire une représentation mentale cohérente en combinant les informations explicites et implicites qu'il contient à ses propres connaissances. Cette représentation dynamique et cyclique. Elle se transforme et se complexifie au fur et à mesure de la lecture ».

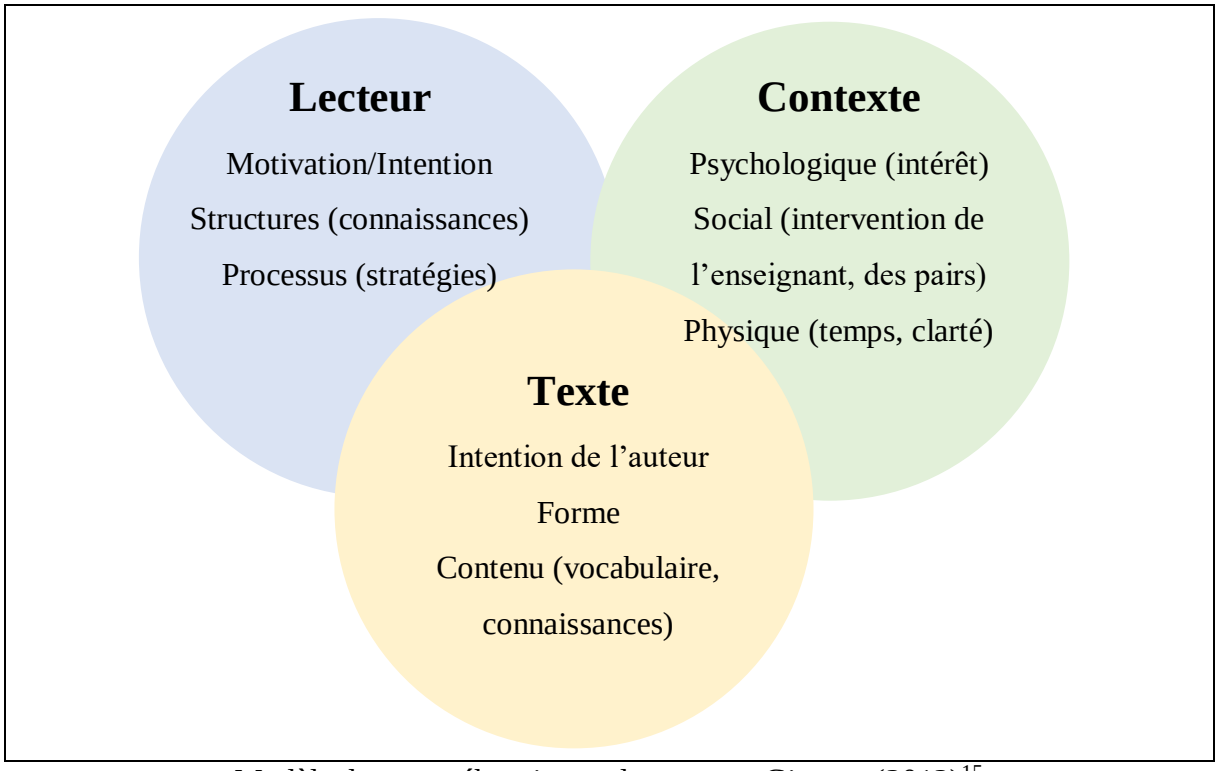
---

[12] Cèbe, S., & Goigoux, R. (2009). *Lector & Lectrix, Apprendre à comprendre les textes narratifs.* Retz.

[13] https://conservatoire.etab.ac-lille.fr/files/2019/12/lecture_comme_jeu_Tauveron.pdf

[14] Giasson, J. (2012). *La lecture: apprentissages et difficultés.* Bruxelles: De Boek Education.

La compréhension en lecture dépend de l'interaction de trois variables : lecteur, contexte et texte. Jocelyne Giasson a proposé un modèle de ce processus :




Modèle de compréhension en lecture par Giasson (2012)[15]

De plus, elle a questionné la découverte de texte en 2007 et a mis en évidence 5 processus qui vont permettre aux lecteurs de développer des stratégies de compréhension :

- Le microprocessus va s'intéresser aux plus petits éléments de la phrase, ce sont les mots. On active un microprocessus quand on est capable de reconnaitre les mots, procéder à des lectures par groupe de mots ou encore faire des micros-sélections de mots.

- Le processus d'intégration, c'est tout ce qui va permettre de s'appuyer sur des référents, à savoir vérifier quels sont les connecteurs, c'est-à-dire les mots qui lient les termes entre eux et en quoi ces référents vont donner un sens nouveau au texte à travers les inférences. Les inférences sont les informations qui ne sont pas dites explicitement dans le texte, ce sont des informations implicites, les blancs du texte, ce qui n'est pas dit et que le lecteur doit déduire.

- Le macro-processus correspond à la capacité à déterminer les idées principales d'un texte en relevant les différents épisodes d'une histoire.

- Le processus d'élaboration correspond à tout ce qui est prédiction, on est capable d'imaginer la suite. C'est la capacité à se créer une image mentale, à fermer les yeux et voir ce qu'il se passe, on ramène cela à une dimension affective, on le rapproche de nos connaissances. Cela nécessite un raisonnement de la part du lecteur.

[15] Giasson, J. (2012). *La lecture: apprentissages et difficultés.* Bruxelles: De Boek Education.

- Le processus méta cognitive renvoie à a prise de conscience de la manière selon laquelle on comprend ou on ne comprend pas. Les processus méta signifient comment je comprends, comment j'apprends et quelle conscience je mets dedans pour améliorer mes apprentissages.

La recherche menée par Giasson[16] montre que l'acte de lecture se définit par le décodage et la compréhension mais également par la capacité à interpréter ce qui est déchiffré et compris. Cette capacité est souvent oubliée au profit des deux autres et reste pourtant indispensable à enseigner aux élèves. Par conséquent, la compréhension de l'écrit requiert de nombreuses compétences difficiles et longues à acquérir. Elles ont été définies par Cèbe et Goigoux en 2009[17].

- Les compétences de décodage font échos aux procédures d'identification des mots écrits. Les mots sont reconnus visuellement, auditivement et sémantiquement de manière automatisée chez le lecteur expert.

- Les compétences linguistiques sont relatives aux connaissances du code de la langue à savoir le lexique, la syntaxe et la grammaire textuelle.

- Les compétences textuelles réfèrent à la culture des textes et leur fonctionnement (connaissances des codes littéraires et textuels spécifique d'un genre, scénarios narratifs, thèmes intertextuels communs).

- Les compétences référentielles sont fondées sur les connaissances du monde et de la vie. Elles sont indispensables aux lecteurs dans la construction d'un monde de référence et pour contextualiser les propos d'un texte écrit. Sans ces compétences, le lecteur risque de ne plus comprendre ce qu'il lit.

- Les compétences stratégiques, aussi appelées compétences procédurales, réfèrent à l'autorégulation des activités de lecture-compréhension. La finalité de l'acte de lecture est indispensable à la construction de stratégies efficaces de compréhension car elles influent sur le traitement de l'information. Les compétences stratégiques vont permettre aux élèves de construire les procédures de compréhension en sélectionnant les informations, en les reliant entre elle. In fine, les élèves vont être capables de produire des inférences et de devenir des lecteurs autonomes.

Une inférence est une relation de cause à effet, c'est une information implicite qui n'est pas donnée par le texte mais qui peut être induite de la lecture par le prélèvement de certains indices. Pour assurer une bonne compréhension de l'écrit, les enseignants doivent faire prendre conscience aux élèves qu'un texte est l'articulation entre des informations explicites et implicites.

[16] Giasson, J. (2012). *La lecture: apprentissages et difficultés.* Bruxelles: De Boek Education.
[17] Cèbe, S., & Goigoux, R. (2009). *Lector & Lectrix, Apprendre à comprendre les textes narratifs.* Retz.

Tauveron[18] parle d'«entendre le murmure des textes » c'est-à-dire de lire entre les lignes, de combler les blancs du texte. Pour réussir à produire des inférences, le lecteur a un rôle à jouer, il doit faire appel à ses connaissances et sortir des informations explicites : c'est ce que Cèbe[19] appellent la « théorie de l'esprit ». Elle explique que « la « théorie de l'esprit » étudie comment les jeunes enfants se représentent les états mentaux d'autrui et comprennent la relation que ces états mentaux entretiennent avec le comportement ». C'est le fait de guider l'attention des élèves sur le personnage, ce qu'il fait, pourquoi il le fait, ce qu'il pense.

La compréhension est donc un processus complexe qui demande aux lecteurs l'acquisition de solides stratégies de lecture. Son enseignement engendre des difficultés tant pour les professeurs que pour les apprenants.

## 2.2. Les difficultés de l'enseignement de la compréhension de l'écrit

L'enseignement de la compréhension de l'écrit nécessite la maîtrise de compétences complexes. Elle est donc source de difficultés chez les élèves mais également chez les enseignants. En effet, les enseignants rencontrent des difficultés à mettre en place des activités permettant aux apprenants de construire des stratégies de compréhension. Or sans ces dernières, les élèves ne peuvent accéder à des compétences de lecteurs autonomes.

### 2.2.1. Difficultés d'apprentissages

Les difficultés des élèves en compréhension de l'écrit interviennent avant la lecture, pendant la lecture et après la lecture.

Avant la lecture, certains élèves possèdent des conceptions fausses de l'activité de lecture, c'est-à-dire qu'ils pensent que cette dernière se résume à la seule tâche de décodage. Ils ne prennent pas de plaisir à lire et ne le font que par obligation. Il est essentiel pour les élèves en difficulté de leurs donner des buts de lecture, qu'ils comprennent pourquoi ils le font.

De plus, avant de lire, le lecteur n'arrive pas à mobiliser ses connaissances antérieures pour entrer dans la lecture. Il peut également manquer de confiance en lui.

Pendant la lecture, de nombreuses difficultés empêchent également certains élèves d'entrer dans l'activité. Pour commencer, certains élèves trouvent l'activité ennuyeuse et ils ont dû mal à se concentrer.

[18] Catherine TAUVERON Congrès de l'ANCP à Blois en mai 99 / transcription de conférence
[19] http://www.cndp.fr/crdp-reims/fileadmin/documents/cddp52/se_former/ageem/s_cebe_comprehensiontxt.pdf

Une des premières difficultés en lecture chez les élèves est l'automatisation du décodage des textes, c'est-à-dire à l'identification des mots. En effet, le décodage étant une activité complexe, elle est très coûteuse cognitivement notamment pour les plus jeunes élèves. Un élève ayant déjà des difficultés sur ce point peut ne pas avoir les ressources cognitives nécessaires à la compréhension de textes. Un lien fort existe entre les faibles performances en compréhension et celle en décodage. Automatiser les procédures d'identification des textes écrits permet aux élèves d'être plus disponibles pour les opérations de compréhension.

Toutefois, il est également possible pour certains élèves de très bien décoder les textes écrits mais de ne pas comprendre ce qui est lu, c'est-à-dire qu'ils déchiffrent bien mais comprennent mal.

L'importance du lexique occupe également une place forte dans la compréhension de textes. C'est d'ailleurs la première cause de difficultés en compréhension formulés par les enseignants. Selon Goigoux et Cèbe (2009)[20], le fait d'avoir peu de lexique est la cause des difficultés en compréhension mais c'est également la conséquence : « lorsque les élèves ont du mal à comprendre les textes, ils ne parviennent pas à profiter de leur lecture pour enrichir leur vocabulaire ».

La compréhension de l'écrit viendrait de soi et ne nécessiterait pas d'apprentissages spécifiques, ce qui est faux. Les élèves ne perçoivent pas la nécessité de comprendre ce qu'ils lisent, c'est une conception erronée de l'acte de lecture qui peut engendrer des difficultés dans le temps.

Des obstacles à la compréhension sont également présents chez certaines élèves présentant des difficultés de traitement de texte c'est-à-dire que certains enfin se perdent dans leur lecture, ils n'arrivent pas à établir la cohésion du texte (connecteurs, temps verbaux). De plus, les élèves peuvent avoir du mal à se représenter les personnages, les liens entre eux… Ces informations souvent implicites sont nécessaires à une compréhension fine.

D'autres n'arrivent pas à contrôler leur compréhension car ils oublient ce qu'ils viennent de lire ou qu'il ne s'arrête pas sur ce qu'il ne comprend pas.

Il a été observé dans de nombreuses classes, un enseignement de la lecture par la seule utilisation de questionnaires portant sur des textes simples où les élèves devaient répondre en s'appuyant sur les informations explicites. Or, la compréhension de textes porte sur les informations explicites mais également implicites. Par conséquent, les élèves manquent une partie des informations et cela peut entraîner des confusions voir des erreurs de compréhension.

Enfin, une des difficultés majeures des élèves en compréhension de l'écrit est l'absence de stratégies de lecteurs. Les élèves lisent pour lire, ils n'arrivent pas à réguler leur compréhension c'est-à-dire ralentir, s'arrêter sur une information, retrouver une information, résoudre un problème du texte…. Toutes ces procédures sont signes d'une bonne compréhension en lecture, or elles restent souvent hors de portée des enfants car elles ne sont pas assez explicitées dans les classes. Enfin, après la lecture, les élèves en difficultés n'arrivent pas exprimer de réaction à ce qu'ils viennent de lire.

[20] Cèbe, S., & Goigoux, R. (2009). *Lector & Lectrix, Apprendre à comprendre les textes narratifs.* Retz.

### 2.2.2. Difficultés des enseignants

La compréhension de l'écrit pose également des difficultés chez les enseignants qui rencontrent des difficultés à l'enseigner. En effet, cette discipline est beaucoup plus évaluée que véritablement enseigné et cela se ressent fortement sur les performances des élèves.

L'apprentissage de la compréhension est souvent réalisé à travers des textes narratifs suivis d'un questionnaire portant sur des informations explicites soit une compréhension de surface. Les élèves ne doivent restituer qu'un mot ou une expression, ce qui est très simple notamment pour des élèves de cycle 3. D. Bucheton[21] exprime l'idée que « les élèves ne considèrent pas la lecture comme une résolution de problème qui nécessite de l'investissement mais plutôt comme tâche compliquée et parfois même inutile pour certains, elle parle de « texte-tâche ». Les textes-tâches représentent une posture de lecture, c'est un sens strictement scolaire que le lecteur attribue à la lecture, il ne s'implique pas dans sa lecture.

De plus, souvent les enseignants, par souci d'aider les élèves en difficulté restent sur des textes relativement simples avec très peu d'inférences. Or, l'apprentissage de la lecture nécessite de placer les élèves en situation de problèmes. Les compétences dites de haut niveau sont donc très peu développées.

Catherine Tauveron[22] explique que « Lire n'est pas répondre à des questions, mais se poser des questions. ». Pour se faire, elle recommande aux enseignants de faire lire aux élèves des textes « résistants » : « Pour développer l'apprentissage de la compréhension, un texte doit résister, demander un minimum d'inférences et donc un investissement de la part du lecteur. » Ces textes sont de deux types :

- Les <u>textes « réticents »</u> qui sont des textes comportant beaucoup d'implicites donc qui obligent les élèves à faire des inférences

- Les <u>textes « proliférants »</u> qui sont sources d'interprétations multiples

L'étude de textes résistants permet aux élèves d'acquérir différentes stratégies de compréhension car elle va confronter l'élève a des obstacles qu'il va devoir résoudre.

## 2.3. Apprentissage de la lecture-compréhension

Les enseignants questionnent les élèves à la suite de leur lecture mais l'enseignement des stratégies de compréhension n'est que très peu enseignés dans les classes et cela fait défaut à certains élèves.

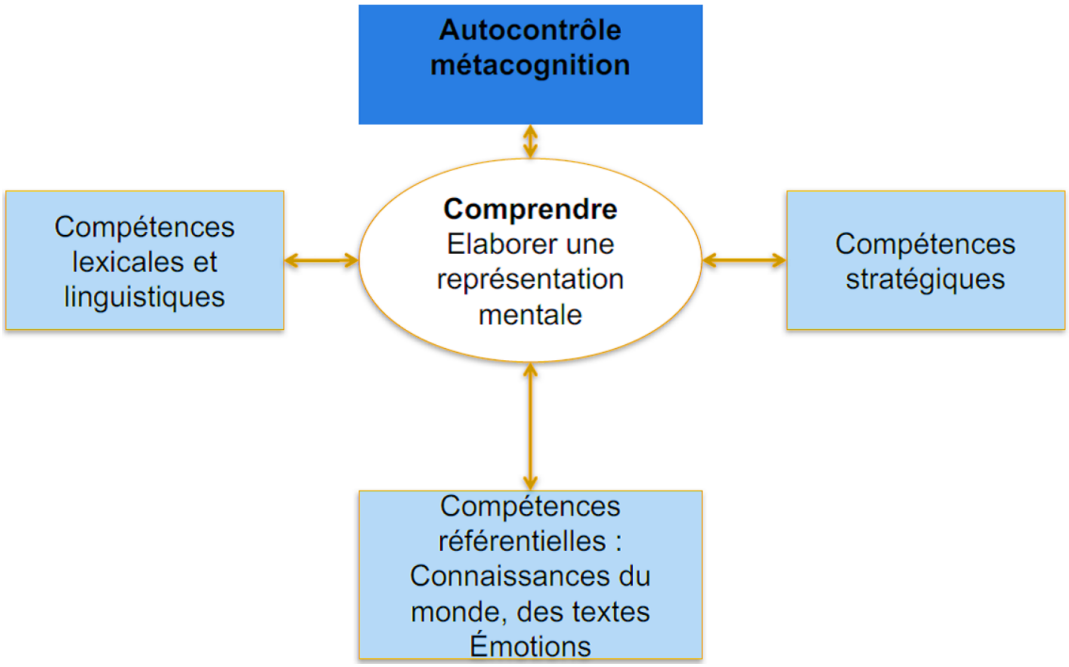
---

[21] Bucheton, D., *Les postures du lecteur, in* Demougin (Patrick) et Massol (Jean-François), coord., *Lecture privée et lecture scolaire,* CRDP de Grenoble

[22] Tauveron C. (coord.) : *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM. ?,* 2002

Les travaux de M-F. Bishop repris par M. Bianco [23] explicite quatre champs de compétences et de connaissances essentiels dans la compréhension de texte et qui permettent de répondre aux difficultés des élèves :

- Les compétences syntaxiques et lexicales
- Les compétences stratégiques
- Les compétences référentielles et inférentielles
- Les compétences d'autorégulation et de métacognition




Consensus des compétences de la compréhension (Bianco, 2015)

Les recherches en compréhension de l'écrit ont proposé des méthodes d'apprentissages. Ce sont des principes didactiques qui permettent de faciliter la compréhension de la lecture des élèves avec cette idée que lire c'est comprendre.

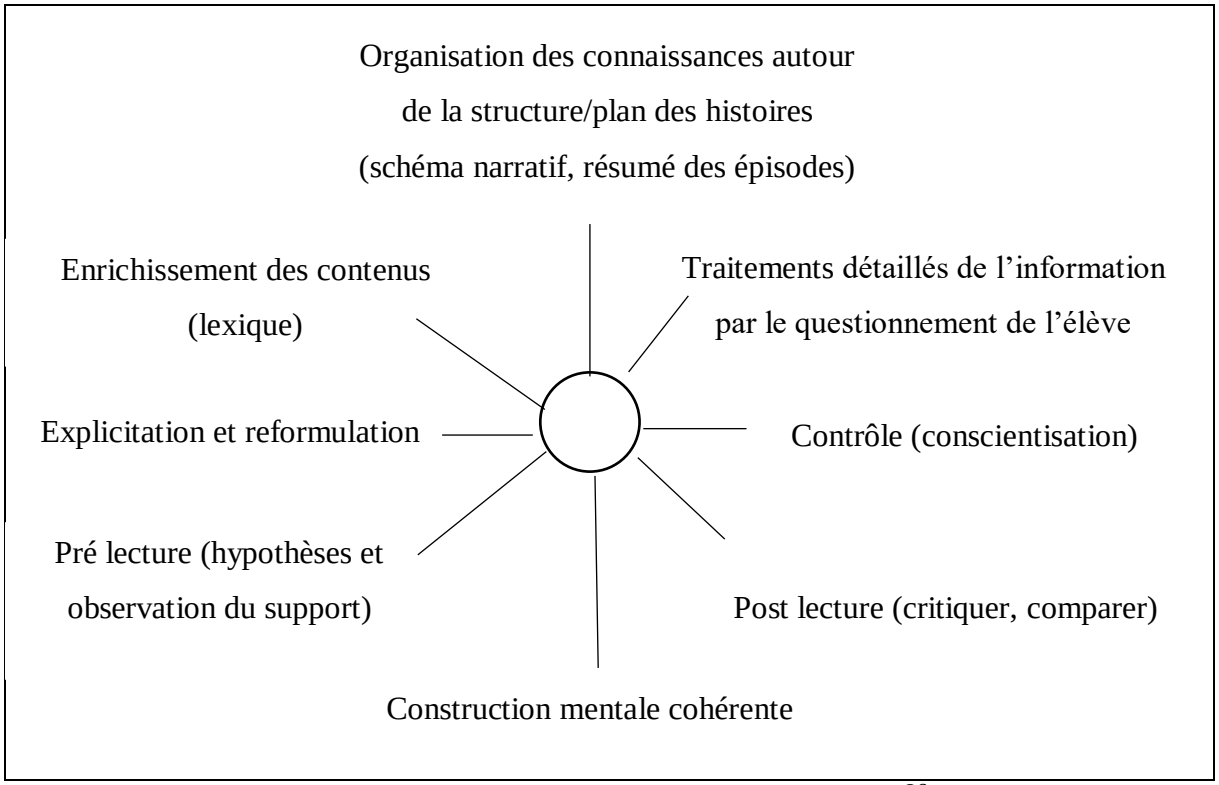
La compréhension de texte ne vient pas de soi mais cela s'apprend, c'est le rôle du professeur des écoles de donner des stratégies pour comprendre et cette demande est renforcée dans les programmes de cycle 3[24] : « Les stratégies utilisées pour comprendre leur sont enseignées explicitement et ils développent des capacités métacognitives qui leur permettent de choisir les méthodes de travail les plus appropriées. ».

[23] http://www.dsden93.ac-creteil.fr/spip/IMG/pdf/comprehension_de_l_implicite.pdf
[24] https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf

Maryse Bianco[25] propose de classer les stratégies de lectures selon le moment auxquels va les utiliser :

- Les stratégies de préparation à la lecture
- Les stratégies d'interprétation des mots, des phrases, des idées du texte
- Les stratégies pour aller au-delà du texte
- Les stratégies d'organisation, de restructuration et de synthèse

Ainsi l'enseignement des stratégies de compréhension à l'école s'avère une ostensible source d'apprentissage pour nos écoliers, d'où l'enjeu de dispenser son enseignement. C'est d'ailleurs pourquoi les connaissances de stratégies de lecteurs autonomes sont considérées comme l'une des formes les plus utiles pour développer une meilleure maitrise de la lecture selon les enseignants, bien que peu pratiqué en classe.




Organigramme des stratégies de compréhension[26]

De ce fait, il est essentiel de rendre les élèves actifs pour qu'ils régulent leur activité de lecture. La compréhension résulte d'un travail complexe, donc les élèves doivent fournir un effort conscient et réfléchi adapté à la portée de tous. La compréhension repose sur un processus actif dans lequel l'élève doit se sentir engagé et responsable en contrôlant et en évaluant son activité de lecture. Ces stratégies de lecture peuvent être développées par tous.

[25] http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/04-Bianco.pdf

[26] https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/87/6/RA16_C3_FRA_04_lect_comp_strat_N.D_612876.pdf

Il faut éviter au départ d'avoir recours à des questionnaires écrits face auxquels les élèves ont souvent pris de mauvaise habitude notamment celle de placer leur compréhension sous la dépendance des questions professorales. Il faut inviter les élèves à porter un jugement sur la confiance que chacun accorde à sa propre compréhension pour qu'ils soient plus vigilants et plus exigeants.

« L'attention est appelée sur les questionnaires de lecture. Très utilisés, ils réduisent toutefois très souvent l'activité de l'élève au prélèvement d'informations explicites sans l'aider à se construire une représentation mentale du texte lu ou entendu. Ils constituent davantage un outil d'évaluation que d'enseignement. »[27]

Giasson[28] incite les élèves à se créer une image mentale. Pour aider au cinéma mental, sont privilégiées les tâches de reformulation qui permettent de mieux comprendre, c'est à-dire être capable d'exprimer les idées du texte avec ses propres mots. Il faut inciter les élèves à raconter à leur tour un épisode narratif pour les obliger à exprimer des liens logiques et chronologiques qui relient les faits entre eux. Il faut débuter par la lecture de récits brefs facilement mémorisables et propices à de multiples reformulations et relectures. Il faut mettre en évidence les liens logiques. Il est possible, par exemple, de proposer des textes courts avec peu d'implicite pour permettre à l'élève d'apprendre à reformuler avec un étayage de l'enseignant.

Exemple de texte propice à cet apprentissage proposé dans Lector-Lectrix[29] :

| |
|---|
| Paul Haldron, chauffeur de camion mais surtout grand amateur de billard, avait fait croire qu'il était malade pour pouvoir assister au championnat du monde de son sport favori. Le réalisateur de la télévision qui transmettait les épreuves en direct a eu la mauvaise idée de faire un gros plan, au hasard parmi la foule, sur sa personne, attestant ainsi de sa bonne santé aux yeux de 10 millions de téléspectateurs. Et l'un de ces 10 millions de téléspectateurs n'était autre que son patron. Lorsque Paul Hadron est venu reprendre son travail le lendemain, en se félicitant publiquement d'avoir retrouvé la santé, ce fut pour apprendre qu'il était licencié. |

De plus, il est essentiel de combler les blancs du texte. Il faut aller au-delà de ce que dit explicitement le texte : le lecteur coopère avec le texte et mobilise ses connaissances et son intelligence en respectant le texte. Il faut distinguer ce que dit le texte et ce qu'il ne dit pas, mais qu'il laisse déduire au lecteur (à ne pas confondre avec la pure invention). On comprend toujours « à sa manière » en fonction de sa propre expérience et ses connaissances du monde, mais cette compréhension doit cependant être socialement partagée.

---

[27] https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/50/7/EV16_C2_Francais_Lecture_Comprehension_Ecrit_781507.pdf

[28] Giasson, J. (2007). *La compréhension en lecture.* Bruxelles: De Boek.

[29] Cèbe, S., & Goigoux, R. (2009). *Lector & Lectrix, Apprendre à comprendre les textes narratifs.* Retz.

Pour s'interroger sur les pensées des personnages, il faut se mettre à la place des personnages. La compréhension de l'implicite d'un récit repose sur la compréhension fine des différentes facettes des personnages. S'interroger sur ce qu'il se passe dans la tête des personnages c'est analyser leurs pensées des personnages. Les élèves sont amenés à réaliser la carte d'identité de ces personnages : on parle de dispositif identificatoire. C'est le cas, par exemple, lorsque l'élève est amené à se questionner sur les personnages, leurs actions, leurs émotions à travers la réalisation de carte mentale du personnage. Pour cela, l'élève apprend à se mettre à la place du personnage, à se décentrer.

La compréhension est indissociable de la mémorisation des idées du texte. Pour apprendre à mémoriser, il faut faire rappeler et reformuler mais cela peut s'avérer difficile pour les élèves. Celle-ci exige des élèves qu'ils réalisent un effort conscient lors des activités de lecture. L'enseignant va inciter les élèves à réaliser des synthèses intermédiaires pour relier les informations du texte et aider l'élève à les mémoriser. Il est essentiel de multiplier les tâches de reformulation pour mémoriser les idées d'un texte. Il faut que les élèves apprennent à raconter et reformuler les idées essentielles des textes qui leurs sont proposés.

La régulation de la compréhension, par exemple la capacité à ralentir, s'arrêter ou revenir en arrière, dans un texte pour dépasser une incompréhension, exige une prise de conscience de la part du lecteur à automatiser les stratégies de lecture. L'enseignant va guider ses élèves dans cette prise de conscience, son rôle est d'expliciter les différentes stratégies et de les faire vivre aux élèves.

Il est recommandé de procéder à de nombreuses lectures magistrales à haute voix pour bien connaître le texte afin de pouvoir participer à la réflexion collective. Cela permet aux élèves ayant des difficultés dans le décodage de ne pas être en difficulté. Pour acquérir différentes stratégies de lecteurs-autonomes, il est nécessaire de :

- Placer les élèves en situation de réussir les tâches confiées afin qu'ils puissent ensuite réfléchir aux procédures mises en œuvre
- Multiplier les dispositifs d'aide à la compréhension avec des apprentissages linguistiques autour du lexique, de la syntaxe et cohésion textuelle…

Savoir comprendre, c'est mettre en scène les tâches visant l'intégration de toutes ces compétences requises simultanément.

L'enseignant peut évaluer la compréhension de l'élève en fonction des buts qu'ils se fixent dans ses intentions de lecture. Cela montre qu'il est capable d'adapter ses stratégies de lecteur et de réguler sa compréhension.

Enfin, faire du lexique est un objectif permanent. Les élèves ayant un lexique pauvre seront plus à même de présenter des difficultés de lecture. En effet, R.Goigoux et S. Cèbe[30] développe l'idée selon laquelle « le déficit lexical observé chez de nombreux élèves n'est pas seulement la cause de leurs difficultés de compréhension, il en est la cause ».

[30] https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2015_num_55_1_1028

Toutes les activités de lecture doivent permettre d'y remédier :

- Les activités de reformulation et de « traduction » sont très efficaces à condition que le maître apporte les explications nécessaires.
- Les activités préparatoires à la découverte des textes avec l'explication professorales du vocabulaire seront ensuite utiles.

L'importance accordée au lexique favorise l'expression des pensées : buts ; émotions, raisonnement… Les prises de conscience sur la possibilité pour un lecteur d'attribuer un sens à un mot inconnu s'appuyant sur le contexte et ses connaissances du monde : le sens élaboré peut être approximatif et provisoire dans l'attente d'indices complémentaires.

Enfin, les programmes scolaires[31] préconisent un enseignement explicite de la compréhension de l'écrit pour permettre aux élèves d'apprendre à comprendre : la simple pratique réitérée de la lecture ne suffit pas pour faire connaitre à tous les procédures et les stratégies des lecteurs confirmées. Les enseignements doivent apporter aux élèves par un étayage langagier des différents processus de compréhension.

## 2.4. Apprentissage explicite de la compréhension

L'enseignement explicite apparaît récemment dans les années 2000 mais il connaît un réel essor dans les programmes de 2015[32] dans les différentes disciplines scolaires et notamment en compréhension de l'écrit.

Le terme explicite signifie que l'on va clarifier à destination des élèves l'implicite. En effet, l'enseignement explicite rend les apprentissages explicites à tous les élèves, cela suppose qu'il y a des apprentissages implicites. Un apprentissage acquis implicitement, c'est un apprentissage que les apprenants réalisent sans y prêter attention et sans en avoir l'intention. C'est quelque chose qui se fait tout seul à notre insu, sur la base de notre expérience, c'est ce que Bourdieu appelle les « pédagogies invisibles ». Toutefois, cet apprentissage n'est profitable qu'à une certaine catégorie d'élève et dépendant de la réussite scolaire de l'élève, de son acculturation à l'écrit.

Par conséquent, lors de l'apprentissage de la lecture, à l'aide de l'explicitation de l'enseignant, l'élève va alors être capable de verbaliser ce qui est attendu de lui et les stratégies de lecteur qu'il va mettre en œuvre pour y arriver.

L'ouvrage Lector/Lectrix[33] est un outil didactique conçu par Sylvie Cèbe et Roland Goigoux qui offre la mise en place d'un enseignement explicite de la compréhension des textes sous la forme de différents modules.

---

[31] https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf

[32] https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf

[33] Cèbe, S., & Goigoux, R. (2009). *Lector & Lectrix, Apprendre à comprendre les textes narratifs.* Retz.

Les recherches menées par Sylvie Cèbe[34] ont démontré que l'enseignement explicite avait de réels effets positifs sur les performances des élèves. Il apparaît aujourd'hui indispensable d'apporter un enseignement explicite auprès des élèves. Effectivement, il se présente comme un élément de réponse à l'échec de la démocratisation scolaire. Un enseignement plus explicite est plus efficace et notamment pour les enfants socialement les plus défavorisés. C'est une pédagogie particulièrement bénéfique aux enfants les plus fragiles, les moins performants et les plus éloignés de l'univers scolaire.

Auprès des élèves, l'enseignant peut expliciter le but des tâches (ce qui est à faire), les finalités de l'apprentissage (ce qui est à apprendre et pourquoi), les connaissances (ou les savoirs) requises, mobilisées, construites et/ou à mémoriser et les procédures ou stratégies utilisées ou utilisables avant, pendant ou après leur usage. En effet, l'explicitation va permettre aux élèves de distinguer ce qu'on cherche à faire et ce qu'on cherche à apprendre. Elle va faciliter la mise en relation entre le connu et l'inconnu en mobilisant des connaissances déjà disponibles.

L'enseignant doit faire attention à ne pas réduire l'explicitation à une simple verbalisation en début et en fin de séance car il faut aussi enseigner de manière explicite pendant chaque séance les stratégies et les procédures utiles pour réaliser les tâches. C'est le cas par exemple, lorsque les élèves sont amenés à reformuler un récit. Il faut, par un étayage langagier, les inciter à se référer aux textes, à se décentrer pour se mettre à la place des personnages…

En 2016, le CNESCO[35] recommande l'enseignement structuré, systématique et explicite des mécanismes et stratégies de lecture. « L'élève apprend à lire sous l'effet de l'enseignement qui lui est prodigué, c'est la part explicite de l'apprentissage qui rend compte de l'installation des connaissances et des compétences que l'élève a mémorisées et qu'il peut utiliser consciemment ».

En 2005, le rapport de l'Observatoire National de la Lecture (ONL) démontre également l'importance de l'enseignement explicite des stratégies de lecture : « Les bons lecteurs confrontés à des textes difficiles procèdent de manière stratégique. Ils passent en revue le texte à lire, lisent sélectivement, résument et reviennent sur les informations à retenir. Les expériences consistant à enseigner des stratégies de lecture – pauses, retours en arrière, résumés de passages déjà traités, etc. – attestent que l'instruction ainsi dispensée améliore les performances des lecteurs, même s'il s'agit d'enfants ayant des troubles de l'apprentissage. »

Une des difficultés principales des élèves en compréhension de l'écrit se porte notamment sur l'implicite des textes. En effet, de nombreux élèves n'utilisent que les informations explicites dans la compréhension de texte car les stratégies de lecteurs ne sont pas acquises. L'enseignement de demain devra privilégier l'explicitation pour aider les élèves à réguler leur compréhension. Pour cela, de nombreuses tâches peuvent être mises en place par les enseignants à savoir l'élaboration d'inférences, relier les connaissances des élèves aux textes, questionner les intentions des auteurs….

---

[34] http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/enseigner-explicitement-pour-quoi-qui-quand-quoi-comment#2

[35] http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/12/Rapport_Bianco.pdf

Roland Goigoux et Sylvie Cèbe proposent dans *Lector-Lectrix*[36] différentes étapes pour planifier un enseignement explicite en compréhension de l'écrit :

- Apprendre à construire une représentation mentale
- Lire c'est traduire
- Accroitre sa flexibilité
- Répondre à des questions et choisir des stratégies
- Répondre à des questions et justifier ses réponses
- Lire entre les lignes : causes et conséquences
- Lire entre les lignes : narrateurs, personnages et dialogues

Lors de l'expérimentation de ce mémoire, nous nous appuierons sur l'explicitation des stratégies de lecteurs pour aider les élèves à traiter l'implicite des textes. Cela va faire prendre conscience aux élèves que la compréhension de l'écrit s'apparente à la résolution de problème. Pour réussir à se faire le film de ce qu'il lit, il est essentiel que le lecteur soit conscient des opérations de lecture à mettre en place pour n'oublier aucune information. Le fait d'expliciter ces opérations est indispensable car les représentations mentales ne vont pas de soi pour certains élèves.

## 2.5. L'implicite

La difficulté en lecture, pour les élèves, au cœur de cette recherche porte sur l'implicite. Les enseignants constatent que sa complexité représente un obstacle important dans l'apprentissage des élèves en compréhension.

Le C.N.R.T.L.[37] (centre national de ressources textuelles et lexicales) définit l'implicite comme étant quelque chose « qui, sans être énoncé expressément, est virtuellement contenu dans un raisonnement ou une conduite ». Cela signifie que lors de l'écriture de différentes œuvres, les auteurs laissent des sous-entendus aux lecteurs. Le rôle de ces derniers est de combler ce qui n'est pas dit dans les textes. Cependant, cet exercice s'avère compliqué pour des lecteurs en difficulté.

C. Tauveron[38] explique que « L'auteur ne donne que des fragments et le lecteur doit construire ce qui manque. Le lecteur est invité à combler des béances non signalées comme

[36] Cèbe, S., & Goigoux, R. (2009). *Lector & Lectrix, Apprendre à comprendre les textes narratifs.* Retz.
[37] http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrirehttps://www.cnrtl.fr/definition/lire
[38] Catherine Tauveron : Conférence : La littérature à l'école

telles. » Ces obstacles doivent être résolus par le lecteur pour accéder au sens du texte, il est amené à chercher, à voir la recherche comme un jeu.

Pour permettre aux élèves à accéder à l'implicite des textes, l'enseignant doivent enseigner la capacité à inférer. L'inférence permet de faire du lien entre les parties des textes mais également à faire du lien entre le texte et les connaissances du lecteur.

« L'inférence est une information qui n'est pas explicitée, mais que le lecteur doit produire afin de rendre cohérente la représentation qu'il élabore. » expliquent Rossi et Campion en 2008[39].

Il existe plusieurs catégories d'inférences qui ont été mis en évidence par Pearson et Johnson[40]. Ces derniers ont réalisé une classification, il existe des inférences portant sur :

- Lieu
- Agent
- Temps
- Action
- Instrument
- Catégorie
- Objet
- Cause-effet
- Problème- solution
- Sentiment attitude

Ces catégories d'inférences permettent d'étudier les textes résistants proposés par C. Tauveron[41]. Il est nécessaire avant de travailler sur un texte implicite avec les élèves de questionner ce dernier au regard de ces catégories.

## 3. Hypothèses

L'apprentissage de la compréhension de l'écrit occupe une place forte à l'école, elle joue un rôle fort dans la réussite scolaire des élèves de par son importance dans les différentes disciplines.

Mon expérience en classe de CM1/CM2 m'a permis dès les premières semaines de repérer les difficultés expliquées ci-dessus chez mes élèves. En effet, ils réussissent à décoder un texte écrit mais la compréhension de ce dernier leur pose problèmes. Pour la majorité d'entre eux, les informations explicites sont rapidement identifiées. Ils savent repérer une information donnée dans le texte.

[39] *Inférences et compréhension de textes* Jean-Pierre Rossi, N. Campion 2008
[40] J. Giasson : *La compréhension de la lecture*
[41] Tauveron C. (coord.) : *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM. ?*, 2002

Toutefois, les stratégies expertes en lecture ne sont pas atteintes. En effet, très peu d'élèves sont capables de réguler leur compréhension. Or l'autorégulation fait partie de l'enseignement explicite.

Les processus de compréhension ne sont pas atteints, ils comprennent mal ce qu'ils lisent. Pour certains élèves, la barrière de la compréhension se pose au niveau du lexique qui est assez faible pour certains et influent sur la bonne construction du récit.

Concernant la recherche d'informations implicites, le problème est encore plus présent. Ils ne font pas le lien avec leurs connaissances, n'organisent les informations, ne comblent pas les blancs du texte…. Ils sont incapables de décrire des stratégies efficaces de compréhension car ils n'en ont pas conscience.

A partir de ces informations, l'importance de cette recherche va être de faire progresser les élèves en lecture-compréhension. L'explicitation va être au centre de cet apprentissage pour faire prendre conscience aux élèves que la compréhension ne s'invente pas, elle nécessite la mise en place de stratégies.

Mes hypothèses sont les suivantes :

- Grâce à un enseignement explicite des stratégies de lecture, les élèves vont adopter une posture réflexive face à leurs activités de lecture, mettre en évidence les processus de compréhension efficace.
- L'explicitation des stratégies de lecture va aider certains élèves à comprendre que le décodage du texte n'est pas suffisant, le lecteur a une part à jouer dans la compréhension car il va devoir produire des inférences.
- Un travail décroché sur le lexique peut également aider certains élèves à améliorer leur compréhension.
- Le fait de varier les modalités de travail à travers les stratégies de lectures peut également amener certains élèves à questionner leur compréhension, les guider vers la résolution de problèmes.

# II. Méthode

## 1. Participants

Pour déterminer l'importance de l'explicitation en compréhension de l'écrit, une expérimentation en lecture- compréhension a été réalisée dans une école primaire. L'école est située dans un quartier prioritaire de la ville de Lons-le-Saunier. Le public accueilli provient de milieux sociaux-culturels défavorisés. Le contexte social de l'école fait que le taux d'élèves en difficulté scolaire est important. Pour pallier ces difficultés, l'école dispose d'un accompagnement à la scolarité important à savoir un R.A.S.E.D. (réseaux d'aides à la scolarité des élèves en difficulté), une P.D.M.Q.D.C. (plus de maître que de classe) et un CP dédoublé.

Les élèves participants à l'expérimentation sont en classe de CM1/CM2 (cycle 3) dans la classe de Jérôme Poux-Berthe et de moi-même à Lons-le-Saunier : 18 CM2 et 5 CM1 soit 23 élèves. La particularité de cette classe est que 7 des élèves de la classe sont inclus dans le dispositif U.L.I.S. (unité localisée à l'inclusion scolaire) : 2 CM2 et 5 CM1. Le climat de classe est propice aux apprentissages et au travail de groupe.

Durant les périodes précédents l'expérimentation, des évaluations diagnostiques axées sur la lecture-compréhension et sur le rapport à la lecture de mes élèves ont été réalisés, j'ai pu constater de grandes disparités au sein de ma classe. En effet, concernant la tâche de décodage, dans la classe réalisant l'expérimentation, 3 élèves de la classe (inclus dans le dispositif U.L.I.S.) ne savent pas décoder un texte, 4 élèves de la classe sont dyslexiques (dont 2 inclus dans le dispositif U.L.I.S.) c'est-à-dire qu'ils parviennent à décoder un texte mais l'opération leur est coûteuse et elle se fait au dépend de la compréhension. Enfin, 17 élèves de la classe savent très bien décoder les textes qui leur sont proposés.

Concernant les compétences en lecture-compréhension, le niveau scolaire est très hétérogène. Majoritairement, les élèves de la classe sont considérés comme des lecteurs en difficultés. En effet, une majorité des élèves de la classe considèrent la lecture comme seulement une tâche de décodage. La compréhension n'est pas assez contrôlée et elle engendre des difficultés. Les informations explicites sont, pour la plupart des élèves, retrouvées sans difficulté apparente mais presque aucun élève ne perçoit celles qui sont implicites. De plus, ils ne peuvent expliciter oralement aucune stratégie de lecteurs.

Les élèves de l'école étant issu de milieu-sociaux défavorisé, un premier questionnement sur leur rapport à la lecture et leur représentation de la lecture-compréhension a été réalisé. Les élèves ont tous reçu un questionnaire à choix multiples comprenant 8 questions. Les cinq premières questions visent à mesurer la manière dont les élèves sont acculturés aux livres. Deux questions concernent les stratégies de lecteurs et la dernière question interroge la définition qu'ils donnent à la signification de « comprendre un texte ».

Les résultats obtenus au questionnaire (Annexe 6) semblent témoigner de la faible acculturation à la lecture des élèves. En effet, concernant le rapport des élèves à la lecture, les résultats montrent que 13 élèves de la classe ne lisent jamais à la maison et 18 élèves ne se rendent jamais à la bibliothèque de la ville pour emprunter des livres. De plus, lorsqu'on demande aux élèves de décrire ce qu'ils ressentent lorsqu'ils lisent un livre, 4 élèves trouvent la tâche difficile et 9 élèves trouvent cela ennuyant.

Concernant leurs représentations de la lecture, en compréhension de l'écrit, les résultats (Annexe 7) montrent que la majorité des élèves ont conscience qu'il est nécessaire d'adopter des stratégies de lecteur pour comprendre un texte. Cependant, il est difficile de savoir si les élèves n'étaient pas à la recherche de la bonne réponse car la formulation de la question induisait cette réponse. Si c'est le cas, cela signifie que les élèves ont conscience que la meilleure réponse est celle ayant recours aux stratégies de lecteurs et cela témoigne déjà d'une bonne prise de conscience des fonctions des stratégies de lecteurs dans la compréhension de texte. Toutefois lorsqu'on demande aux élèves de nommer ces stratégies, c'est-à-dire d'expliquer comment il comprend un texte, ce qu'il met en place, aucun élève n'a été capable d'en donner au moins une (Annexe 8).

Enfin, lorsqu'on demande aux élèves d'expliquer ce que signifie pour eux le fait de comprendre un texte, 17 élèves ne répondent pas à la question. Pour les autres élèves, comprendre un texte c'est « comprendre ce que l'auteur a écrit », « comprendre ce qu'il veut dire », « comprendre ce que font les personnages ». Un élève a écrit que comprendre un texte c'est « lire et répondre à des questions ». Cette réponse est très représentative de l'enseignement de la lecture-littérature dans les classes françaises où l'enseignement de la compréhension se fait majoritairement en réponse à des questions.

# 2. Matériel et procédures

## 2.1. Support

La séquence qui sera présenté aux élèves lors de l'expérimentation est construite autour de la nouvelle *La rédaction* (Annexe 15) écrite par SKARMETA Antonio en 2003 et illustrée par RUANO Alfonso. Elle est publiée par la maison d'édition Syros.

Antonio Skarmeta est un écrivain chilien exilé en Europe après un coup d'état dans son pays d'origine en 1973. Tout au long de sa vie, il écrit de nombreux romans, poèmes, pièces de théâtre, ouvrages de littérature de jeunesse. En 2002, il reçoit le « Prix du livre de jeunesse sur la tolérance » décerné par l'UNESCO pour sa nouvelle *La rédaction*.

Couverture de l'album de jeunesse : *La rédaction* (Annexe 10)

### 2.1.1. Résumé de l'histoire

*La rédaction* raconte l'histoire de Pédro, un petit garçon passionné de football. Il vit avec ses parents à Santiago, au Chili, pays en proie à la dictature. Après l'école, Pedro est habitué à jouer avec ses amis puis le soir, il regarde ses parents écoutaient la radio. Il ne comprend pas pourquoi jusqu'au jour où le père de son ami est arrêté. Quelques temps plus tard, des militaires se rendent dans son école et demandent aux élèves de rédiger une rédaction dont le titre est « Ce que fait ma famille le soir ».

### 2.1.2. Intérêt de l'histoire

Lors de la réalisation de l'expérimentation, il a été nécessaire de choisir avec attention l'œuvre qui servira de support. Lorsque l'on exploite un album, on se questionne sur l'intérêt du texte. Il est intéressant s'il est polysémique (plusieurs sens donnés à une œuvre) et bien écrit. On s'interroge sur la qualité intrinsèque littéraire d'un texte, c'est-à-dire qu'il est résistant, il ne se dévoile pas tout de suite.

Au regard de ces critères, mon choix s'est porté sur la nouvelle devenue album de littérature de jeunesse *La rédaction*. Ce texte est très intéressant pour notre étude car il s'avère difficile à comprendre. Plusieurs raisons peuvent justifier cette difficulté, à savoir : le contexte historique, certains mots de lexique, l'implicite très présents dans le texte.

La difficulté la plus importante porte sur le grand nombre de relations implicite. Les élèves vont être amener à réaliser de multiples inférences dont des inférences de liaison (liens entre les informations du textes) et des inférences interprétatives (liens entre les informations du texte et leurs connaissances antérieures).

Catherine Tauveron[42] recommande de proposer aux élèves des textes résistants pour les placer en position de chercheur, les forcer à produire des inférences pour assurer une compréhension fine. Je trouve que *La rédaction* est un texte qui répond à ces préconisations. Elle permet également aux élèves de se projeter dans une culture, une époque, un lieu qui leur est inconnu et qui, de ce fait, les oblige à mobiliser des compétences de lecteurs experts.

Le texte de *La rédaction* est implicite et il laisse place à plusieurs interprétations. On développe la compréhension fine des élèves mais également l'interprétation.

Il est riche, on ne dispose pas d'adjectifs pour décrire les personnages, on a des indices factuels qui donne un certain nombre de renseignement sur leur caractère, leurs comportements, leur psychologie. Les personnages de l'histoire agissent et c'est parce qu'ils agissent qu'ils vivent. De plus, il y a un chemin émotionnel à travailler autour des personnages ainsi que sur la découverte et la reconnaissance mutuelle qui s'installe autour des personnages. Le contexte dans lequel vit Pédro et sa famille contribue beaucoup aux émotions des personnages.

---

[42] Tauveron C. (coord.) : *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM. ?,* 2002

La tristesse qui semble émaner des parents du garçon contraste avec la joie qu'ils ressentent en découvrant la rédaction du petit garçon. En effet, les parents de Pédro semblent prendre conscience du fait qu'il soit en âge de comprendre le monde qui les entoure.

De plus, les actions des personnages sont intéressantes et peuvent laisser placer à un travail autour du courage et la témérité des personnages. Pédro ment aux militaires pour protéger ses parents.

Toutes ces réflexions forment des blancs narratifs qui vont donner lieu à des interprétations auprès des élèves mais elles restent dispensables dans l'apprentissage des stratégies de compréhension.

## 2.2. Déroulement

La séquence d'enseignement menée dans la classe s'est déroulée en 3 mois. La séquence est découpée en 8 séances d'environ 1 heure chacune. Les séances sont mises en place autour de la nouvelle *La rédaction*. (Annexe 9)

Pour mener cette recherche, les élèves ont réalisé une première évaluation diagnostique en début de séquence puis une évaluation sommative en fin de séquence qui nous permet de comparer les progrès et les acquis des élèves après avoir travaillés différentes stratégies de compréhension. L'objectif de la séquence mise en place est que les élèves connaissent et utilisent les différentes stratégies de lecteurs. Ces compétences permettront, in fine, la compréhension de texte implicite et surtout l'adoption d'une posture de lecteurs autonomes chez les élèves.

Le récit *La rédaction* étant un texte « résistants », il est riche en implicite. En effet, les élèves vont comprendre à travers leur progression dans le récit, que le père de Pédro est antifaciste, il risque de se faire arrêter par les militaires à chaque instant. De plus, lors de l'écriture de sa rédaction, les élèves doivent comprendre que Pédro ne doit impérativement pas décrire les activités de ses parents au risque qu'ils se fassent arrêter. Enfin, le texte termine par un sous-entendu qui interpellent les élèves. Le petit garçon ne joue jamais aux échecs mais il a menti pour protéger ses parents.

*La rédaction* ayant été adaptée en album de littérature de jeunesse, dans cette expérimentation, seul le texte est interprété et non les illustrations. Ce choix s'explique par une volonté de laisser place aux représentations mentales des élèves. Mon choix était de laisser les élèves utiliser le texte pour construire leur représentation et la complexifier au regard de leurs connaissances personnel. Les illustrations sont importantes dans la compréhension car elles apportent des renseignements supplémentaires mais elles peuvent aussi induire les représentations des élèves. Toutefois, les élèves ont eu accès aux illustrations une fois la séquence finie.

Le récit a été lu avec les élèves par étapes successives. Tauveron[43] nomme ce dispositif didactique un « dévoilement progressif », c'est-à-dire que les élèves découvrent la suite de l'histoire au fur et à mesure de la séquence. Le texte est découpé à des moments charnières de l'histoire qui nécessite un travail d'interprétation.

Les différentes stratégies de lecteurs sont explicitées aux élèves au cours des séances. Elles ne font pas toutes l'objet d'une séance, parfois plusieurs stratégies se regroupent au sein d'une même séance. Elles sont, par la suite, affichées dans la classe au tableau, en vue des élèves, au fur et à mesure de la séquence.

| **Séance** | **Stratégies** |
|---|---|
| Séance 1 | Apprendre à se questionner sur les personnages, ce qu'ils font, qui ils sont, ce qu'ils ressentent<br>Apprendre à se questionner sur la suite de l'histoire à travers la formulation d'hypothèses |
| Séance 2 | Apprendre à réaliser des représentations mentales<br>Apprendre à questionner sa compréhension |
| Séance 3 | Apprendre à reformuler |
| Séance 4 | Apprendre à se questionner sur la suite de l'histoire à travers la formulation d'hypothèses |
| Séance 5 | Apprendre à questionner sa compréhension<br>Apprendre à justifier son point de vue |
| Séance 6 | Apprendre à se questionner sur les personnages, ce qu'ils font, qui ils sont, ce qu'ils ressentent<br>Apprendre à questionner sa compréhension pour valider ou invalider ses hypothèses de lecture<br>Apprendre à produire des inférences |

Stratégies de compréhension travaillées au cours de la séquence

Les activités de compréhension sont diverses (écrits, dessins, mises en scènes, débat interprétatif) pour permettre à tous les élèves d'acquérir des compétences de lecteurs expert. En effet, ils vont remobiliser ces stratégies de lecteurs sur d'autres textes une fois la séquence achevée. Chaque séance vise un objectif différent dans le but d'orienter les élèves vers l'objectif principal de la séquence.

La première séance de la séquence est une évaluation diagnostique qui va permettre de faire un point sur les compétences des élèves en lecture-compréhension en amont de la séquence. Puis, au terme de la séquence, une évaluation sommative sera menée pour mesurer les progrès des élèves. L'objectif était alors d'étudier l'évolution de différents paramètres entre deux évaluations pour évaluer les compétences littéraires des élèves.

[43] Tauveron C. (coord.) : *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM. ?*, 2002

La séquence est présentée ci-dessous :

| Séquence | Objectifs/ Compétences | Activités |
|---|---|---|
| Evaluation diagnostique | Objectifs : Contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome.<br>Compétences : Evaluer le niveau des élèves avant la séquence | Les élèves reçoivent un cours texte « Trop pressé de rejoindre son père, Pierre Colmar, 5 ans, quitta sa maman et voulut traverser la rue. Un tramway l'écrasa. » (Annexe 16) et répondent à un questionnaire (Annexe) et un dessin à réaliser portant sur le texte vérifiant leur compréhension. |
| Séance 2 | Objectifs : Contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome.<br>Compétences : Découvrir le récit *La rédaction*<br>Améliorer la compréhension de l'implicite en s'interrogeant sur les personnages | Les élèves découvrent le livre qui fera l'objet de notre séquence.<br>Une première partie de l'histoire est lue collectivement.<br>Les élèves se questionnent à partir d'une fiche sur les personnages de l'histoire en s'interrogeant sur qui ils sont, ce qu'ils disent, à qui, dans quel but… Cette réflexion est guidée par les questions, cela leur permet de visualiser toutes les représentations des personnages.<br>Les élèves apprennent à prendre des informations dans le texte par une explicitation de l'enseignant. Ils apprennent à surligner les informations dans le texte pour les aider à repérer les informations importantes. |
| Séance 3 | Objectifs : Contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome.<br>Compétences : Apprendre à construire une représentation mentale pour pouvoir organiser tous les éléments du texte | Les élèves vont devoir illustrer la scène de l'extrait 2 de *La rédaction* à travers un dessin (à différents instants du récit).<br><br>Un débat interprétatif oral est réalisé en fin de séance pour permettre aux élèves de se questionner sur les nouveaux personnages de l'histoire, leurs buts, ce qu'ils disent, ce qu'ils font. Les élèves confrontent leurs représentations du texte, ils apprennent à défendre leurs idées mais également à écouter les différentes propositions, à les valider et à les invalider en se référant aux textes. |

| | | |
|---|---|---|
| Séance 4 | Objectifs : Contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome.<br>Compétences : Apprendre à reformuler un texte pour en extraire les idées importantes et faciliter la compréhension de l'implicite dans les textes | Les élèves reçoivent l'extrait 3 de *La rédaction*.<br>La première tâche est d'apprendre à reformuler. Individuellement, les élèves ont pour consigne de rédiger un court texte qui leur servira de support à l'oral. Les différentes propositions sont ensuite discutées et analysées pour permettre à tous les élèves de comprendre l'importance de la reformulation en compréhension de l'écrit.<br>Dans le texte Pédro comprend le comportement de ses parents, la situation dans laquelle il vit. Les élèves doivent repérer tous les indices conduisant Pédro à cette prise de conscience. Ils doivent également expliquer ce que Pédro comprend et qui relève d'informations implicites. |
| Séance 5 | Objectifs : Contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome.<br>Compétences : Apprendre à faire évoluer sa première représentation d'un texte pour affiner sa compréhension | Les élèves reçoivent l'extrait 4 de La rédaction. Dans cet extrait un militaire demande à Pédro et ses camarades de classe d'écrire une lettre. Les élèves doivent rédiger une rédaction du point de vue de Pédro au regard des informations analysés lors de la séance 4.<br>Ils doivent faire attention à bien avoir inférer les informations implicites donner dans le texte sinon leurs rédactions ne correspondront pas à ce que doit véritablement faire Pédro, c'est-à-dire mentir pour protéger ses parents. |
| Séance 6 | Objectifs : Contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome.<br>Compétences : Apprendre à reformuler un texte pour en extraire les idées importantes et faciliter la compréhension de texte implicite<br>Apprendre à faire évoluer sa première représentation d'un texte pour affiner sa compréhension<br>. | Les élèves reçoivent la véritable rédaction de Pédro, celle qu'il a donné aux militaires. Ils se questionnent sur les écrits de Pédro et ses raisons d'écrire une telle rédaction. Un tableau est réalisé comparant ce qu'ils se passent tous les soirs chez Pédro et ce qu'il a écrit. |

| | | |
|---|---|---|
| | | Les élèves valident ou invalident leurs rédactions. Ils sont invités à justifier leurs propositions.<br>Lors d'un débat interprétatif, les élèves doivent justifier le choix de Pédro d'avoir menti aux militaires dans sa rédaction. Les enfants explicite oralement le fait que Pédro a fait cela dans le but de protéger ses parents. |
| Séance 7 | Objectifs : Contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome.<br>Compétences : Apprendre à formuler des hypothèses sur la suite d'un récit | Lors de la dernière séance de la séquence, de nombreux évènement ont lieu. Les évènements sont décrits, les élèves doivent expliciter les liens de causalité possible entre les événements et leurs causes.<br>La nouvelle se termine lorsque Pédro ramène sa rédaction à ses parents.<br>Les élèves se questionnent sur la réaction des parents de Pédro, ils confirment ou non les hypothèses établies lors des séance précédentes. Ils essayent de comprendre par l'explicitation la dernière phrase de la mère.<br>L'évolution des attitudes, comportements, émotions des personnages est analysé. |
| Evaluation sommative | Objectifs : Contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome.<br>Compétences : Evaluer le niveau des élèves en fin de séquence | Un texte est distribué aux élèves *Un martien* de Bernard Friot (Annexe 16), ils doivent réussir à répondre à des questions (Annexe) en utilisant les différentes stratégies de lecteurs apprises au cours de la séance et à les expliciter. |

Fiche séquence « La rédaction »

Une séance décrochée sur la dictature du Chili et sur le lexique du texte a été menée en classe. Cela a permis aux élèves de ne pas être limité dans la compréhension par une méconnaissance lexicale. Le fait de bien comprendre le lexique du texte fait partie des stratégies de lecteurs qui ont été présentées aux élèves.

Bianco[44] a mis en évidence que les compétences référentielles des élèves étaient indispensables pour permettre une compréhension efficace. De ce fait, cette séance décrochée s'avère indispensable pour les élèves car elle permet aux élèves d'acquérir des connaissances sur l'époque, le lieu et le régime politique.

L'objectif de cette séquence était de permettre aux élèves de cycle 3 d'acquérir diverses stratégies de compréhension. A travers les séances, les élèves ont appris progressivement à devenir des lecteurs autonomes. Les évaluations diagnostiques et sommatives témoignent de l'implication et des progrès des élèves au cours de la séquence.

Nous allons maintenant analyser les résultats qui vont permettre de valider ou d'invalider les hypothèses.

[44] http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/04-Bianco.pdf

# III. Résultats

## 1. Evaluation diagnostique

La première étape de l'expérimentation a été de mettre en place une évaluation diagnostique (Annexe 17). L'évaluation diagnostique est effectuée en amont d'une action de formation ou d'une séquence d'apprentissage. Elle a pour but de fournir un état des lieux des acquis des élèves.

Lors de cette séance, les élèves ont reçu le texte suivant :

| |
|---|
| Trop pressé de rejoindre son père, Pierre Colmar, 5 ans, quitta sa maman et voulut traverser la rue. Un tramway l'écrasa. |

Le texte choisi pour l'évaluation diagnostique est court et le lexique ne présente pas de résistance aux élèves. Cependant, il comporte une part importante d'implicite que les élèves doivent repérer pour comprendre correctement le texte.

Il est demandé aux élèves de repérer les personnages du texte, de les situer (la présence du tramway induit la réponse « dans une ville », de les décrire si possible (ici, le seul élément descriptif présent est « pressé ») puis de dessiner, sans oublier de détails, ce que raconte le texte. Ces deux consignes requièrent pour l'élève de repérer à la fois des informations explicites et implicites. Le travail est réalisé en autonomie, chaque élève a disposé du temps qu'il souhaitait pour réaliser l'exercice. A noter qu'une explication du mot « tramway » a été nécessaire car très peu d'élève savait ce que voulait dire ce mot.

L'évaluation diagnostique montre que tous les élèves de la classe ont répondu à la première question, ils ont su reconnaître les trois personnages de l'histoire. La difficulté a été de décrire les personnages car comme certains l'ont oralement fait remarquer, il n'y a pas d'indications précises sur les personnages. Cela s'est révélé être un frein pour de nombreux élèves. Il aurait été préférable de demander aux élèves s'il était possible de décrire les personnages en s'appuyant sur les indications du texte.

Les élèves devaient, par la suite, réaliser un dessin de ce que raconte le texte. Les questionnements des élèves ont été, premièrement, de placer correctement les personnages puis ils se sont intéressés à la scène, au décor. Seul un élève n'a pas dessiné les trois personnages qu'il avait pourtant identifiés dans la première question. Cependant, 6 élèves n'ont pas placé les personnages aux bons endroits : certains ont placé les parents côte à côte sur un côté de la ligne de tramway, 2 élèves ont même placé le personnage à côté de ses parents. Une élève a dessiné plusieurs représentations du texte à des moments différents.

Concernant le décor, pour 15 élèves, seuls les personnages et le tramway étaient représentés, ils n'ont pas ajouté de décor. 2 élèves ont dessiné la scène à la campagne donc le décor inventé est incohérent. Cependant, 6 élèves ont ajouté un décor très précis à leur production, représentant des bâtiments symbolisant la ville.(Annexe 18)

Les observations réalisées en aval de l'évaluation diagnostique montrent que, majoritairement, les élèves ne relèvent que les informations explicitement données dans le texte, cela se traduit dans leur dessin où n'est dessiné que les informations explicites. Certains élèves n'arrivent pas à savoir à la lecture d'un texte pourtant très court, le nombre de personnages intervenant dans l'histoire. Ils ne font pas de lien entre le texte et leurs connaissances.

Les représentations mentales pourtant importantes ne sont pas réalisés car cette stratégie ne leur est pas familière. De plus, le vocabulaire inconnu (tramway) a été un frein pour de nombreux élèves car il ne pouvait représenter ce qu'il ne connaissait pas : un étayage langagier de ma part a été nécessaire pour que les élèves puissent commencer leur travail.

Au regard de cette évaluation, un travail sur différentes stratégies est nécessaire à mettre en place. Il est nécessaire que les élèves clarifient les actions qu'ils mettent en œuvre lorsqu'un texte leur est proposé.

## 2. Séquence

Nous allons désormais détailler plus précisément les résultats obtenus lors des séances de l'expérimentation.

En amont de la première séance, une séance décrochée portant sur la dictature au Chili ainsi qu'une explicitation du lexique a été conduite en classe. La nouvelle *La rédaction* se déroule durant cette période de l'histoire, il est nécessaire de l'expliquer aux élèves. Bianco[45] a mis en évidence que les compétences référentielles des élèves étaient indispensables pour permettre une compréhension efficace. Or, la didacture du Chili en 1973 est, pour tous les élèves, méconnue et son enseignement fut bénéfique pour les élèves notamment les élèves les plus en difficultés car cela leur a permis de ne pas être freiner dans leur compréhension.

### 2.1. Séance 1

La première séance portait sur la découverte du livre. Les élèves étaient amenés à repérer le titre de l'œuvre, le nom de l'auteur, de l'illustrateur. A partir du titre et du support, les élèves ont essayé de deviner l'histoire en formulant des hypothèses. Cette première approche fait partie des stratégies de lectures, les élèves sont invités à anticiper l'histoire, à formuler des hypothèses de compréhension. De plus, l'illustration de la couverture donne des informations aux élèves sur le déroulement de l'histoire (Annexe 11).

La lecture est réalisée par l'enseignement par dévoilement progressif. Lors de la première séance, les élèves n'avaient accès qu'au premier extrait du texte. Les élèves sont amenés à se questionner sur les personnages de l'histoire. A partir du texte, les élèves ont été répartis en petit groupe de niveaux homogènes.

[45] http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/04-Bianco.pdf

Chaque groupe avait la charge d'un personnage et il devait réaliser une carte heuristique (Annexe 12) (qui ils sont, à quoi ils ressemblent, ce qu'ils ressentent, ce qu'ils font, ce qu'ils disent, à qui, dans quel but selon le modèle de R.Goigoux dans Lector-Lectrix[46]). Toutes ces questions ont été explicitées à l'oral par l'enseignant dans le but de faire rechercher les informations dans le texte aux élèves. Lors du travail de groupe, les élèves ont été amenés à se mettre à la place des personnages pour faire évoluer leurs productions.

A la fin de la séance, les groupes sont venus présenter leur production à l'oral. Les élèves présentant le père et Pédro ont repéré facilement les actions de leur personnage, le groupe présentant la mère a eu plus de difficulté car il devait faire des hypothèses sur ses actions. Les informations sur Pédro et le père sont plus explicites que celle de la mère car cette dernière n'intervient qu'à travers sa discussion avec le petit garçon. Les élèves ont été obligés d'inférer pour répondre à mon questionnement.

Pour faire avancer leurs réflexions, les élèves ont été incités à mimer la scène pour se questionner sur les personnages. Le fait de passer par la mise en scène a été source de questionnement chez les élèves car ils ont dû se questionner sur le personnage, ce qu'elle ressentait pour la représenter théâtralement. Tous les groupes ont réussi à questionner le texte et à combler les blancs du texte pour réaliser leur production ce qui a permis d'élaborer une deuxième stratégie de lecteurs à la fin de la séance avec les élèves portant sur le traitement détaillé de l'information par le questionnement.

## 2.2. Séance 2

La deuxième séance porte sur le deuxième extrait de *La rédaction.* Les stratégies de lecteurs établies avec les élèves en première séance sont rappelées. Les élèves ont pour consigne de dessiner ce qui se passe dans ce nouvel extrait. L'extrait étant riche, plusieurs dessins ont été nécessaire pour représenter différents instants du récit.

Lors du premier jet produit par les élèves, les élèves avaient pertinemment compris par eux-mêmes que plusieurs dessins étaient nécessaires pour représenter l'extrait. Dans chaque groupe, nous avons observé un dessin sur le match de football, un dessin sur l'arrestation du père de Daniel et un dessin sur la conservation entre Pédro et Daniel. Un des groupes a représenté Pédro écoutant la radio, ce qui a suscité un débat au sein de la classe. Les élèves se sont questionnés et ils en ont déduit que Pédro n'était pas en train d'écouter la radio mais qu'il se rappelait avoir entendu un des mots à la radio. (Annexe 13)

Lorsque les dessins ont été terminés, les représentations ont été questionnés lors d'une phase de mise en commun. La plupart des dessins étaient incomplets. Les élèves ont été amenés à questionner les représentations en s'appuyant sur le texte écrit, à comparer les dessins, à les critiquer. Quelques erreurs ont été commises, il a donc été demandé aux élèves de justifier leurs propositions. Cela leur a permis de comprendre qu'il fallait, pour répondre correctement, se référer au texte.

[46] Cèbe, S., & Goigoux, R. (2009). *Lector & Lectrix, Apprendre à comprendre les textes narratifs.* Retz.

Au regard de tous les commentaires, les élèves ont repris leurs travails et ont complété leurs dessins. Cela a permis de corriger les erreurs et de rajouter le décor. Les élèves ont été amenés à représenter les scènes dans leurs têtes pour rajouter les informations qui n'étaient pas précisées par l'auteur.

En fin de séance, à travers les dessins, les élèves se sont questionnés sur les nouveaux personnages en réutilisant les stratégies de lectures utilisées en premières séances. Deux stratégies de lecteurs ont été mises en évidence à la fin de la séance, celle de construire une représentation mentale mais également de se questionner après avoir lu pour s'assurer de sa bonne compréhension. Ces stratégies ont été ajoutées à celle déjà établis en première séance.

Les représentations mentales présentent des modalités différentes (visuelle auditive, gustative, olfactive, tactile et kinesthésique selon Giasson (2000)). Cette stratégie de lecteur va faire prendre conscience aux élèves que la compréhension de l'écrit s'apparente à la résolution de problème. Pour réussir à se faire le film de ce qu'il lit, il est essentiel que le lecteur soit conscient des opérations de lecture à mettre en place pour n'oublier aucune information. Le fait d'expliciter ces opérations est indispensable car les représentations mentales ne vont pas de soi pour certains élèves.

## 2.3. Séance 3

La troisième séance visait deux objectifs distincts. Le premier temps de la séance s'appuyait sur l'enseignement de la reformulation, les élèves ont appris à raconter l'histoire avec leurs propres mots pour s'assurer de leur bonne compréhension de l'histoire.

Chaque élève a relu les deux premiers extraits de l'histoire ainsi que le troisième puis ils devaient rédiger un texte reprenant ce qui venait d'être lu. Enfin, oralement, les élèves qui le souhaitaient venait lire leur production à leurs camarades. Ces dernières ont été questionnées, améliorées, argumentées. Certains élèves ont voulu apprendre par cœur le texte mais ce n'était pas la consigne et ils n'ont donc pas réussi à reformuler l'ensemble des extraits. Les élèves ont mis en évidence, avec l'aide de l'enseignant, que certains passages n'étaient pas nécessaires mais qu'au contraire, il fallait parfois combler certains blancs du texte pour que l'histoire soit compréhensible. Un texte reformulé (Annexe 14) a été rédigé collectivement en s'appuyant sur la production d'une élève.

Lorsque cette activité a été comprise, les élèves se sont intéressés aux dernières phrases de l'extrait 3. Pédro explique qu'il comprend enfin pourquoi son père écoute la radio. Il est demandé aux élèves d'expliciter ce que le petit garçon a compris. L'importance du vocabulaire dans la compréhension ayant été démontré préalablement dans ce travail de recherche, un travail en séance décroché sur le vocabulaire a été réalisé. De ce fait, il ne représente pas un obstacle dans la compréhension de cet extrait

.

Les élèves reçoivent un tableau cause, conséquence. Les deux termes sont explicités à l'oral. Les élèves avaient pour consigne, par groupe de deux, de compléter le tableau en s'appuyant sur le texte.

L'intérêt de travailler sur un tableau cause-conséquence a été expliqué par J.Giasson[47]. Les liens de causalité font parties des catégories d'inférences qui permettent de travailler des textes implicites.

Les élèves ont trouvé plusieurs propositions, par exemple :

- Cause : le papa de Daniel est de gauche → Conséquence : il a été arrêté
- Cause : le papa de Pédro est de gauche → Conséquence : il peut être arrêté
- Cause : le papa de Daniel écoute la radio tous les soirs → Conséquence : il est antifasciste (contre le gouvernement)

Lors de cette séance, les élèves ont appris à reformuler pour améliorer leur compréhension. L'évaluation de la reformulation se fait à l'oral. Les élèves sont capables d'expliquer oralement leurs lectures. Les compétences de reformulation sont acquises lorsque les élèves sont capables d'extraire les informations importantes d'un texte et de planifier ce qu'ils vont dire oralement.

## 2.4. Séance 4

La quatrième séance avait pour objectif de faire comprendre aux enfants le rôle de l'anticipation en compréhension. Un nouvel extrait leur a été distribué.

Dans cet extrait, Pédro est à l'école, des militaires se rendent dans sa salle de classe et demandent à tous les enfants de rédiger une rédaction dont le titre est « Ce que fait ma famille le soir. ». Les élèves sont invités à questionner l'extrait, à découvrir les nouveaux personnages, les décrire, comprendre leurs motivations et les enjeux de ce passage. L'étude de l'atmosphère, des émotions des personnages a également été réalisé (la maîtresse en présence du général, la réaction des enfants, les enfants qui parlent de leur mère…). Les élèves étaient invités à décrire ce que le lecteur a ressenti en présence des militaires.

Lorsque ce travail a été mené en classe, les élèves ont été placés en position d'écrivain, ils ont dû anticiper la rédaction écrite pas Pédro. L'objectif était de ne surtout pas écrire la vérité et de comprendre que cela était important pour protéger la famille de Pédro mais cela n'a pas été précisé, les enfants devaient déjà rédiger une rédaction sans aide en fonction de leur compréhension.

Seul 3 élèves sur 23 (dont 2 élèves inclus en U.L.I.S.) ont rédigé une rédaction racontant les véritables soirées de la famille de Pédro et un élève a rédigé qu'il écoutait de la musique à la radio. Les élèves ont dû alors justifier leur choix en expliquant pourquoi il n'avait pas écrit ce qu'il se passait réellement dans la famille de Pédro. Cet exercice les a obligés à expliciter les sentiments des personnages et donc à se décentrer.

Cette séance sert de réinvestissement aux différentes stratégies de lectures acquises durant les séances précédentes.

[47] J. Giasson : *La compréhension de la lecture*

## 2.5. Séance 5

Les élèves reprennent ce qui a été vu lors des séances précédentes. Un élève a reformulé avec ses propres mots l'histoire, son récit a été étayé par ses camarades. J'ai volontairement fait le choix de questionner des élèves petits-parleurs car il est plus difficile de s'assurer de la bonne compréhension de ces élèves.

Les élèves reçoivent lors de cette séance, la véritable rédaction de Pédro. Ils sont amenés à comparer ce que Pédro a écrit avec ce qu'il est habitué à faire chaque soir. Ils ont été autorisés à recueillir des informations dans le texte pour s'aider. Cet exercice n'a pas présenté de difficultés.

Un débat interprétatif a, par la suite, été organisé au sein de la classe, les élèves étaient répartis en deux groupes (les élèves ayant des grosses difficultés de compréhension et les élèves présentant plus de facilités). Chaque groupe avait une consigne différente :

- Le groupe en difficulté devait justifier le choix de Pédro d'avoir menti dans sa rédaction et à qui ce choix profitait-il.
- L'autre groupe devait expliquer pourquoi ce n'était pas bien que Pédro ne dise pas la vérité aux militaires et qui, ce choix, affectait-il.

La réalisation de débat interprétatif favorise l'engagement des élèves en les rendant actifs dans leurs apprentissages. Les élèves étaient amenés à travers cet exercice à se questionner sur les intentions du personnage, se placer de différents de points de vue pour faire évoluer leur représentation de l'extrait. Ils questionnent par la suite leurs propres représentations avec celle de leurs camarades.

Lors de la réalisation de cette séance, certains élèves ont eu du mal à se décentrer notamment le fait de changer de point de vue. Le débat a été très animé de chaque côté, l'effet de compétition pour prouver qu'ils ont raisons a vraiment motivé les élèves. Ils ont été obligés de questionner le texte pour étayer leurs idées. En fin de séance, nous avons repris collectivement les stratégies que les élèves avaient mis en place pour justifier leurs idées à savoir questionner ses représentations en utilisant le texte mais également à justifier leurs points de vue. Des compétences sociales sont également travaillées au cours de cette séance car les élèves apprennent à argumenter, à s'exprimer à l'oral et à écouter les idées des autres en les respectant.

## 2.6. Séance 6

La dernière séance de la séquence consistait à réinvestir les différentes stratégies de lecteurs travaillées. Le dernier extrait est distribué aux élèves, les élèves découvrent la réaction des parents de Pédro face à sa rédaction.

Avant, une première réflexion sur la succession d'événements présentés dans le texte est menée oralement et collectivement, les élèves individuellement doivent expliquer le lien de causalité entre les évènements suivants :

- Le curé ne voulut pas dire de messe
- L'inscription rouge « Résistance » sur le mur de l'école et l'arrestation du professeur Manuel Pedraza
- L'appréciation du militaire sur la rédaction de Pédro

Tous les élèves ont réussi à trouver la réponse pour les événements 1 et 2. Ils ont fait le lien entre la situation politique du pays et ce qu'il s'est passé dans le quartier de Pédro.

Concernant l'événement 2, 4 élèves inclus dans le dispositif U.L.I.S. n'ont pas compris l'implicite de ce passage à savoir pourquoi le militaire avait écrit cela. Selon eux, ce dernier a trouvé que Pablo avait « bien travaillé ». Les autres élèves ont réussi à expliquer que l'officier voulait repérer les personnes antifascistes dont font partit les parents de Pédro. Le fait qu'ils écoutent la radio auraient pu les trahir si Pédro l'avait écrit dans sa rédaction. Comme il ne l'a pas mentionné, il reçoit des félicitations qui ne sont qu'un leurre.

Pour terminer, les élèves essaient de deviner la réaction des parents de Pablo lorsqu'ils vont lire sa rédaction. Un travail sur le lexique a été réalisé portant les émotions des parents (heureux, satisfait, fier, joyeux…) et leurs évolutions au cours de la nouvelle.

La dernière phrase prononcée par la maman de Pédro est également exploitée en classe. Les élèves doivent expliquer avec leurs propres mots pourquoi est-ce qu'elle souhaite lui acheter un échiquier alors qu'il est passionné par le football. Tous les enfants ont réussi, avec étayage de l'enseignant pour certains, à expliquer que Pédro a écrit dans sa rédaction qu'il jouait aux échecs. Pédro a remplacé l'écoute de la radio par une partie d'échecs ce qui a sans doute sauvé ses parents.

## 3. Evaluation sommative

La séquence achevée, les élèves réalisent une évaluation sommative pour mesurer leurs progrès (Annexe 19). L'évaluation est dite sommative lorsqu'elle propose d'établir un bilan des connaissances et compétences acquises par l'élève après une séquence d'enseignement. Lors de cette séance, les élèves ont reçu le texte suivant :

*Planète Mars, neuf heures du soir.*

*Cher papa, chère maman*

*Eh oui. Me voici sur la planète Mars. J'espère que vous vous êtes bien inquiétés depuis ce matin et que vous m'avez cherché partout. D'ailleurs, je vous ai observés grâce à mes satellites espions et j'ai bien vu que vous faisiez une drôle de tête cet après-midi. Même que papa a dit : "Ce n'est pas possible, il a dû les arriver quelque chose ! " (Comme vous le voyez, mes micros longue distance sont ultra puissants). Eh bien. J'ai un peu honte de le dire. Mais je le dis quand même, parce que c'est la vérité : je suis rudement content que vous vous fassiez du souci. C'est de votre faute, après tout. Si vous ne m'aviez pas interdit d'aller au cinéma avec François, je ne serais pas parti. J'en ai marre d'être traité comme un gamin. D'accord, je n'aurais pas dû vous traiter de vieux sadiques.*

*Mais maman m'a bien traité de gros mollasson, alors on est quitte.*

*Ne me demandez pas comment je suis arrivé ici. C'est un secret et j'ai juré de ne pas te dire. En tout cas. Je me plais bien sur Mars. Les gens ne sont peut-être pas très agréables à regarder, mais ils sont super sympas. Personne ne fait de réflexion quand vous avez le malheur d'avoir un 9 en géographie. Vous voyez à qui je fais allusion...*

*Il y a quand même des choses un peu bizarres. Je ne parle pas des scarabées que les Martiens grignotent à l'apéritif. Sur Terre aussi, il y a des trucs impossibles à manger. Les choux de Bruxelles, par exemple ou le gras de jambon. Non, le plus tordu, c'est la façon dont on fait les bébés.*

*Il suffit qu'un garçon ou une fille se regardent dans les yeux, et hop ils deviennent papa-maman. J'ai déjà une demi-douzaine d'enfants. Je crois que je vais mettre des lunettes de soleil. C'est plus prudent. J'ai encore des tas de choses à vous raconter, mais je préfère m'arrêter là. Portez-vous bien et à bientôt, j'espère.*
*Félicien*
*P.-S. : Vous seriez gentils de m'envoyer deux sandwiches au saucisson, un yaourt à la fraise et une bouteille de jus de raisin. Et dites-moi si vous êtes encore fâchés.*
*P.P.-S. : Vous n'avez qu'à laisser le colis et la lettre devant la porte du grenier. Ne vous inquiétez pas, ça arrivera.*
*Bernard FRIOT, « Un martien », Nouvelles histoires pressées, éd. Milan*

La nouvelle de Bernard Friot est plus complexe que l'évaluation sommative. En effet, la nouvelle est plus longue et elle comporte plus d'implicite. Ce choix s'explique par une volonté de montrer les compétences acquises par les élèves.

Dans cette nouvelle, le lexique n'est pas complexe, cependant, les élèves étaient autorisés à chercher des mots de vocabulaire dans le dictionnaire si besoin. L'étude de ce récit nécessite que les élèves adoptent des stratégies de lecteurs efficientes à savoir questionner le texte, les personnages et leurs actions, formuler des hypothèses de lectures, les valider et les invalider en s'appuyant sur le texte.

Il est demandé aux élèves de répondre à quelques questions : 4 questions portent sur le texte, une question porte sur les différentes stratégies de lecteurs. Cette évaluation sommative permet d'évaluer l'évolution des rapports des élèves à la compréhension de l'écrit en classe de cycle 3. Les questions sont distribuées séparément.

Les élèves ont eu d'abord pour consigne de repérer l'auteur de la lettre puis les personnages de l'histoire. Ils devaient les décrire et expliquer leurs rôles. Cette question n'a pas posé de difficulté. Tous les élèves ont repéré les protagonistes de la nouvelle. Seul François, le copain de Félicien, n'a pas été identifié par 2 élèves.

La question suivante portait sur l'implicite, les élèves devaient situer Félicien à travers un dessin. Cette question a posé plus de difficultés : 4 élèves (inclus dans le dispositif U.L.I.S) ont placé le petit garçon sur Mars entouré de martiens. D'autres élèves n'ont pas placé Félicien dans le grenier mais plutôt dans une chambre. Cela peut, peut-être, être expliqué par le fait qu'ils n'ont pas compris ce qu'était un grenier. Toutefois, il est à préciser que les dessins des élèves étaient beaucoup plus étayés que lors de l'évaluation diagnostique car des éléments de décors ont été ajoutés.

La troisième question portait sur les liens de causalité. Les élèves devaient repérer dans le texte des éléments justifiants la fugue de Félicien. Les élèves ont expliqué son comportement par le fait que ses parents ne l'avaient pas laissé aller au cinéma avec son copain dû à mauvaise note mais 17 élèves n'ont pas rajouté le fait que Félicien ait été blessé des remarques de sa maman sur son comportement (« mollasson »). Ils n'ont pas assez pris en compte les sentiments du petit garçon.

Enfin, la dernière question porte sur les émotions du petit garçon, les élèves se mettent à la place de Félicien et en se référant aux textes, ils doivent montrer que Félicien ne veut plus rester dans le grenier. Tous les élèves ont réussi à répondre à la question en justifiant leur proposition par le fait que Félicien demande à ses parents s'ils sont encore fâchés, il demande également de la nourriture ce qui montre qu'il a faim.

La question de compréhension portait sur les stratégies de lecteurs que nous avons étudiées au cours de la séquence. 14 élèves ont réussi à trouver toutes les stratégies. Les autres ont réussi à écrire 3-4 stratégies de lecteurs. Cependant, 2 élèves inclus dans le dispositif U.L.I.S. n'ont réussi à retrouver l'intitulé exact de seulement une stratégie et une élève inclue dans le dispositif U.L.I.S. n'a retrouvé aucune stratégie.

En comparant l'évaluation diagnostique et l'évaluation sommative, il apparait que les élèves ont progressé en lecture compréhension à travers cette séquence. Le questionnement des élèves sur les textes se sont enrichis, ils interrogent directement le texte et vont par eux-mêmes se référer aux textes en cas de doute. De plus, les élèves sont capables d'expliciter à l'écrit quelques stratégies de compréhension qu'ils mettent en place pour comprendre un texte. Ces stratégies permettent aux élèves de combler les blancs des textes en réalisant des inférences ce que très peu d'élèves étaient capables de faire en début de séance.

# IV. Analyse des résultats

L'étude réalisée à travers ce mémoire permet une réflexion sur les activités de lecture-compréhension. Le dispositif consistait en l'explicitation de compétences littéraires en classe de cycle 3. Il s'agissait de mettre en évidence les stratégies de lecteurs autonomes qui permettaient aux élèves de comprendre les informations explicites et implicites dans des textes narratifs. Le choix de ce dispositif a permis d'identifier très précisément quels sont les gestes professionnels, les choix didactiques et pédagogiques, qui sont efficients pour permettre aux élèves de progresser en lecture-compréhension.

La première hypothèse était : « *Grâce à un enseignement explicite des stratégies de lecture, les élèves vont adopter une posture réflexive face à leurs activités de lecture, mettre en évidence les processus de compréhension efficace.* »

À la suite de nos résultats, il apparait comme évident que la séquence permet une amélioration certaine des compétences de nos élèves. Au regard des hypothèses réalisées en début d'expérimentation, les élèves ont, grâce à un enseignement explicite, adopter une posture réflexive lorsqu'ils se retrouvent confronter à des textes implicites. Ils ont pris conscience que le lecteur a une part importante à jouer dans la compréhension, c'est à lui de se questionner tout au long de sa lecture, à anticiper, reformuler, combler les blancs du texte. Cette expérimentation fut riche en apprentissage : elle nous conforte dans l'idée que l'apprentissage des stratégies de lecteurs est indispensable dans la scolarité des élèves.

Hypothèses explicitées dans la classe au cours de la séquence (Annexe 20)

La seconde hypothèse était : *« L'explicitation des stratégies de lecture va aider certains élèves à comprendre que les mots du texte ne sont pas suffisants, le lecteur a une part à jouer dans la compréhension car il va devoir produire des inférences. »*

Dès le début de la séquence, lors de l'évaluation diagnostique, plusieurs élèves étaient en difficulté lorsqu'il s'agissait de comprendre des informations implicites. Ils étaient incapables de produire des stratégies de lecture efficaces qui leur permettrait de prendre plaisir en lecture. Après la séquence, les élèves prennent plus de plaisir à questionner le texte, à reformuler, ils s'engagent dans les activités de compréhension et y prennent du plaisir. Une majorité d'élève à progresser, ils parviennent à produire des inférences pour comprendre des textes implicites.

Toutefois, il est nécessaire de rappeler régulièrement les stratégies de compréhension auprès des élèves pour s'assurer qu'ils les remobilisent et les réinvestissent une fois la séquence terminée.

La troisième hypothèse était : *« Un travail sur le lexique peut également aider certains élèves à améliorer leur compréhension. »*

Lors de l'évaluation diagnostique, je me suis aperçue que lorsque certains élèves ne comprenaient pas les mots de vocabulaire du texte, il était dans l'incapacité de s'engager dans une démarche de compréhension. Il s'est avéré primordiale de réexpliciter aux élèves ce qu'ils devaient faire face à du vocabulaire résistant.

En classe de cycle 3, croire que les élèves savent parfaitement se servir d'un dictionnaire et surtout quand l'utiliser serait faire des raccourcis. Il est nécessaire soit de faire des séances décrochées dédiés au vocabulaire compliqué, soit de laisser en évidence un dictionnaire aux élèves pour qu'ils n'oublient pas d'aller qu'ils ont la possibilité de l'utiliser. Enfin, il est possible de leur montrer qu'ils peuvent comprendre un mot difficile en se référant aux contextes du récit ou en utilisant la morphologie lexicale du mot.

La dernière hypothèse était : *« Le fait de varier les modalités de travail à travers les stratégies de lectures peut également amener certains élèves à questionner leur compréhension, les guider vers la résolution de problèmes. »*

En début d'année, avec le directeur de l'école avec qui je partage, nous avons rencontré les parents de mes élèves. Une majorité des parents nous ont expliqué qu'il était difficile pour eux de sortir leurs enfants des écrans. Cela s'est confirmé lors du questionnaire distribué à mes élèves portant sur leur rapport à la lecture. Très peu d'élèves expliquent prendre du plaisir à la lecture. Cela peut affecter leur envie de rentrer dans la lecture et donc de développer des stratégies de compréhension car il ne donne pas de sens à cette activité.

Toutefois, le fait d'avoir varier les modalités de travail (dessins, débats interprétatifs, reformulation à l'oral...) a été une source de motivation chez les élèves qui ont pris du plaisir à réaliser la séquence et se sont parfois transformés. Beaucoup se sont beaucoup investis et ont beaucoup progresser. Cela est motivant et donne vraiment envie de penser l'enseignement de la littérature autrement.

Cependant, un point de vigilance a été repéré au cours de la séquence, il est nécessaire de s'assurer que tous les élèves participent lors des temps de langage autour des textes. En primaire, les écarts de développement langagier sont encore marqués. C'est pourquoi le langage

est une des préoccupations majeures, l'enseignant doit veiller à être attentif et à accompagner chaque enfant dans ses premiers essais afin de l'aider à progresser.

La régulation des élèves se fait aussi par l'étayage constant de l'enseignant qui reformule les propos, enrichit le vocabulaire, remobilise les connaissances antérieures, fait appel aux outils de la classe (affiches) pour aider les élèves à faire, à penser, à comprendre, à apprendre. Tous ces gestes adoptés par les enseignantes favorisent un climat de classe propice aux échanges. Ces gestes doivent être renforcés par l'utilisation de supports pédagogiques pensés et variés. Parfois, en tant que professeurs des écoles stagiaires, il apparaît comme difficile de gérer les phases orales des élèves.

En raison de contraintes administratives de l'école, les séances ont été réalisées sur plusieurs périodes. Les premières séances ont eu lieu à la fin du mois de janvier alors que les dernières se sont déroulées mi-avril. Au terme de ce travail, je me suis interrogée sur la pertinence ou non de l'éloignement des séances dans le temps. Malgré des phases de rappel chronophages, celles-ci ont, à notre avis, permis aux élèves de mieux réinvestir les stratégies de lecteurs. Ils ont gagné en assurance tout en faisant l'effort de remobiliser leurs connaissances au fil de la séquence. Ce travail sur le long terme a facilité l'observation des progrès.

Il s'avère nécessaire de réinvestir ces stratégies de compréhension régulièrement tout au long de la scolarité des élèves afin qu'elles deviennent progressivement des automatismes. Ils seront alors capables de comprendre des textes riches en implicite et donc de devenir des lecteurs autonomes.

Cette séquence d'apprentissage incite à expliciter davantage les objectifs, dans notre enseignement quotidien face aux élèves. Si l'on souhaite qu'une séquence en compréhension serve à nos élèves dans leur quotidien scolaire et même en dehors, il faudrait peut-être commencer par le leur signifier, afin de faciliter le transfert de compétence, d'autant plus qu'on apprend mieux si l'on comprend pourquoi on le fait.

# Conclusion

En définitive, ma question de recherche m'a conduit à développer une réflexion quant à l'enseignement explicite des stratégies de compréhension de l'écrit. Il en a émergé certains principes que nous souhaitons synthétiser ici car ils nous apparaissent comme essentiels dans la mise en œuvre d'un tel projet en classe maternelle.

L'enseignement explicite de la compréhension permet globalement d'améliorer la compréhension de l'implicite dans les textes narratifs, d'enrichir leurs productions qualitativement. En effet, l'allongement des réponses des élèves aux questions posées en témoigne.

De plus, on observe une amélioration des énoncés des petits parleurs. Cependant, ces compétences sont acquises inégalitairement selon le niveau scolaire initiale (c'est le cas notamment des élèves inclus dans le dispositif U.L.I.S.) : si tous les élèves progressent en compréhension, les élèves les plus en difficulté ont encore besoin d'explicitation des stratégies de lecteurs. Ainsi, cette étude rappelle la nécessité de rapporter les capacités des élèves à leur âge, leur maturité intellectuelle et pas seulement leur niveau théorique.

Enfin, la dispense de cet enseignement - dont la fréquence n'est, rappelons-le, souvent pas à la hauteur de son importance – montre son importance auprès des population les plus défavorisés où l'acculturation à la lecture est encore trop faible.

Pour conclure, cette expérience a été très enrichissante. D'un point de vue didactique et pédagogique, mais aussi dans la construction de mon identité professionnelle. Toute action ne présente un intérêt que dans la mesure où elle est pensée, appréciée, évaluée. Ce travail m'a sensibilisé à l'importance de l'explicitation et de ces effets positifs que cela entraîne chez les élèves. Ma problématique m'a permis d'identifier des principes d'action transférables à de nombreuses situations de classe. Elle m'a amené à me questionner sur l'enjeu de l'explicitation des stratégies de lecteurs et à comment mettre un dispositif en œuvre afin qu'il ait un réel impact sur les élèves. J'espère qu'ils auront acquis leurs premiers automatismes concernant les stratégies de compréhension. En plus de l'acquisition de ces nouvelles compétences, les élèves ont développé le langage en s'exprimant, en écoutant l'autre et en prenant en compte ses idées.

J'identifie désormais une limite à mon travail. Le fait, que je sois une enseignante débutante à mettre en œuvre ce dispositif. La présence d'enseignants chevronnés aurait permis une comparaison plus large.

Ce travail de recherche m'a conduite à m'interroger sur une nouvelle perspective de réflexion. En quoi un enseignement explicite en compréhension de l'écrit peut aider les élèves à améliorer leur production écrite ? Dans quelle mesure les capacités littéraires en compréhension pourraient être transférées dans d'autres disciplines scolaires comme dans la compréhension de consigne, la résolution de problèmes mathématiques. Il serait intéressant d'évaluer les progrès des élèves dans le temps, si ces stratégies de lecteurs experts vont être mémorisée des élèves dans le temps. Nous savons à quel point la répétition est importante dans l'apprentissage, il pourrait ainsi être pertinent de retravailler ces stratégies pour remobiliser les connaissances régulièrement.

# Bibliographie


Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1966). *Les héritiers, les étudiants et la culture.* Paris : Les éditions de minuit

Bucheton, D., *Les postures du lecteur, in* Demougin (Patrick) et Massol (Jean-François), coord., *Lecture privée et lecture scolaire*, CRDP de Grenoble

Cèbe, S., & Goigoux, R. (2009). *Lector & Lectrix, Apprendre à comprendre les textes narratifs.* Retz.

Cèbe, S., & Goigoux, R. (2013). *Lectorino&Lectorinette, Apprendre à comprendre les textes narratifs.* Paris: Retz.

CNESCO. (2016). Lire, Comprendre, Apprendre, Comment soutenir le développement de compétences en lecture? *Conférence de consensus, Recommandations du jury*

Giasson, J. (2007). *La compréhension en lecture*. Bruxelles: De Boek.

Giasson, J. (2012). *La lecture: apprentissages et difficultés.* Bruxelles: De Boek Education.

Jean-Pierre Rossi, N. Campion, *Inférences et compréhension de textes* (2008)

Catherine Tauveron (1999). *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant*

Catherine Tauveron Congrès de l'ANCP à Blois en mai 99 / transcription de conférence

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

# Sitographie


Programme du cycle 3 (cycle de consolidation) Direction générale de l'enseignement scolaire : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf

Etude PIRLS 2016 : https://www.education.gouv.fr/pirls-2016-evaluation-internationale-des-eleves-de-cm1-en-comprehension-de-l-ecrit-evolution-des-11429

Etude CEDRE 2015 : https://www.education.gouv.fr/cedre-2003-2009-2015-maitrise-de-la-langue-en-fin-d-ecole-l-ecart-se-creuse-entre-filles-et-garcons-5672

Former à la compréhension – Centre Alain SAVARY : http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/lire-ecrire-parler-pour-apprendre-dans-toutes-les-disciplines/dossier-lire-ecrire/de-la-recherche-lire-ecrire-aux-ressources-pour-la-formation/former-a-la-comprehension

La compréhension de textes n'est pas un jeu d'enfants - Sylvie Cèbe : http://www.cndp.fr/crdp-reims/fileadmin/documents/cddp52/se_former/ageem/s_cebe_comprehensiontxt.pdf

Rapport Lire et Ecrire : http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (définition) : https://www.cnrtl.fr/definition/lire

La lecture comme jeu à l'école aussi - Catherine Tauveron : https://conservatoire.etab.ac-lille.fr/files/2019/12/lecture_comme_jeu_Tauveron.pdf

Conférence André Ouzoulias : http://www.dsden93.ac-creteil.fr/spip/IMG/pdf/comprehension_de_l_implicite.pdf

Pourquoi un enseignement explicite de la compréhension en lecture ? – Maryse Bianco : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/04-Bianco.pdf

Les stratégies de compréhension – Eduscol : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/87/6/RA16_C3_FRA_04_lect_comp_strat_N.D_612876.pdf

Lecture et compréhension de l'écrit – Cycle 2 – Eduscol https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/50/7/EV16_C2_Francais_Lecture_Comprehension_Ecrit_781507.pdf

Vocabulaire et compréhension de textes : si nous ne laissions à la charge de l'élève que celle qui lui revient ? Sylvie Cèbe - Roland Goigoux (2015) https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2015_num_55_1_1028

# Annexe

## Annexe 1 : Score des élèves Français à l'étude internationale PIRLS 2016

**1 - Regroupements des pays proches de la France**

| PIRLS 2016 | Score moyen global *(Écart-type)* |
|---|---|
| Pays de l'OCDE (28 pays) | 541 *(73)* |
| Union européenne (24 pays) | 540 *(71)* |
| France | 511 *(69)* |

Lecture : le score moyen des 28 pays (dont la France) appartenant à l'OCDE et présents dans l'étude est de 541.
Champ pour la France : Métropole, Guadeloupe et Martinique.
*Sources : IEA - MEN-DEPP.*
Réf. : *Note d'information*, n° 17.24. © **DEPP**

## Annexe 2 : Fréquence de travail des différentes tâches de compréhension.

**7 - À quelle fréquence demandez-vous aux élèves de faire les choses suivantes pour les aider à développer leurs aptitudes ou leurs stratégies de compréhension de l'écrit ? en %**

| Modalité de réponse : « Au moins une fois par semaine » | France | Moyenne des 21 pays de l'UE dont le score est supérieur à la France | Écart |
|---|---|---|---|
| Retrouver des informations dans un texte | 99 | 96 | 3 |
| Expliquer ou argumenter pour montrer ce qu'ils ont compris | 91 | 94 | -3 |
| Dégager les idées principales du texte | 89 | 93 | -4 |
| Généraliser ou élaborer des inférences à partir du texte | 64 | 79 | -15 |
| Prévoir ce qui va se passer dans la suite du texte | 59 | 72 | -13 |
| Comparer le texte à des lectures antérieures | 50 | 69 | -19 |
| Comparer ce qu'ils ont lu à des faits qu'ils ont vécus | 41 | 82 | -41 |
| Décrire le style ou la structure du texte | 41 | 60 | -19 |
| Déterminer la perspective ou les intentions de l'auteur | 36 | 56 | -20 |

Lecture : 50 % des élèves français ont un enseignant qui déclare leur proposer au moins une fois par semaine de « Comparer le texte à des lectures antérieures », contre 69 % en moyenne des 21 pays de l'UE dont le score est supérieur à la France.
Champ pour la France : Métropole, Guadeloupe et Martinique.
*Sources : IEA - MEN-DEPP.*
Réf. : *Note d'information*, n° 17.24. © **DEPP**

# Annexe 3 : Score des élèves Français à l'étude PIRLS au cours des années.

**4 - Évolution du score moyen et de l'écart-type de la France**

| PIRLS | 2016 | 2011 | 2006 | 2001 |
|---|---|---|---|---|
| Score moyen global | 511 | **520** | **522** | **525** |
| Écart-type | 69 | 68 | 67 | 70 |

Lecture : en 2016, le score moyen de la France est de 511 et son écart-type de 69.
En **gras** : le pourcentage est significativement supérieur à celui de 2016.
Champ : Métropole, Guadeloupe et Martinique.
*Sources : IEA - MEN-DEPP.*
Réf. : *Note d'information*, n° 17.24. **© DEPP**

## Annexe 4 : Sondage auprès des enseignants sur leurs pratiques professionnelles en compréhension de l'écrit

Question 1 : Etes-vous ?

Une femme Un homme

Question 2 : Quel âge avez-vous ?

Entre 20 et 30 ans Entre 30 et 40 ans Entre 40 et 50 ans 50 ans et +

Question 3 : La lecture de vos élèves de cycle 3 est-elle ?

Courante Lente Fragmentaire

Question 4 : Le temps consacré à l'apprentissage de la lecture est :

Suffisant Insuffisant

Question 5 : Vos élèves ont-ils le goût de la lecture ? Pourquoi ? _____

Question 6 : Où se situe la difficulté de lecture de vos élèves ?

La compréhension La fluence

Question 7 : Arrive-t-il à percevoir l'implicite des textes ?

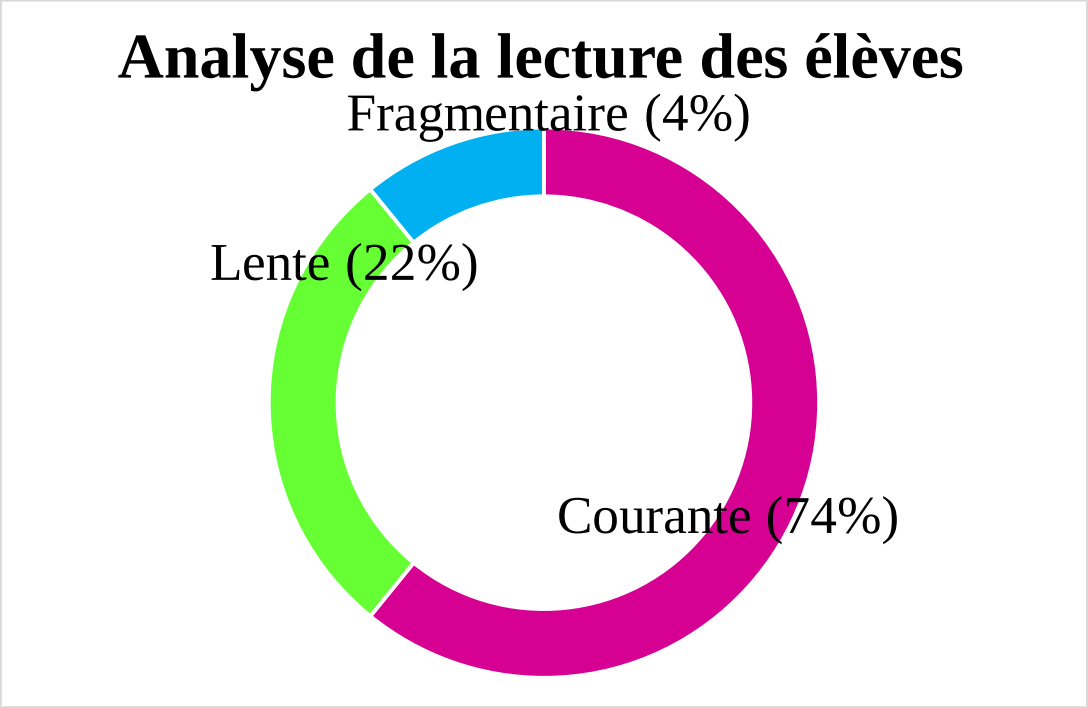
Suffisamment Insuffisamment Autre

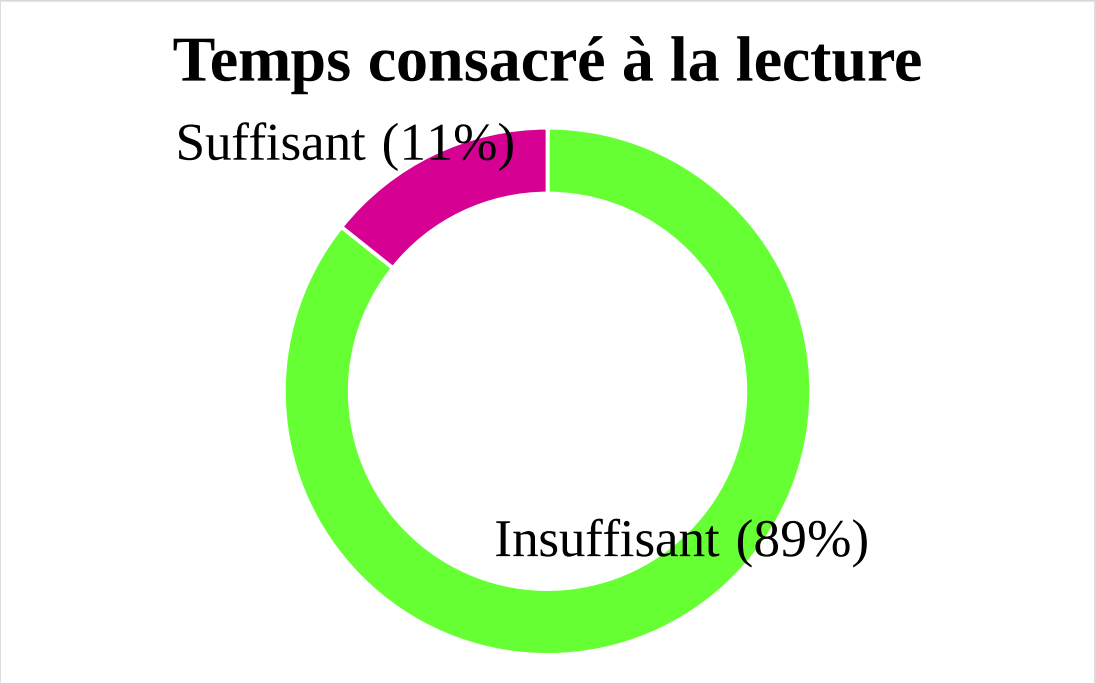
Question 8 : D'où proviennent les difficultés de lecture de vos élèves ? _____

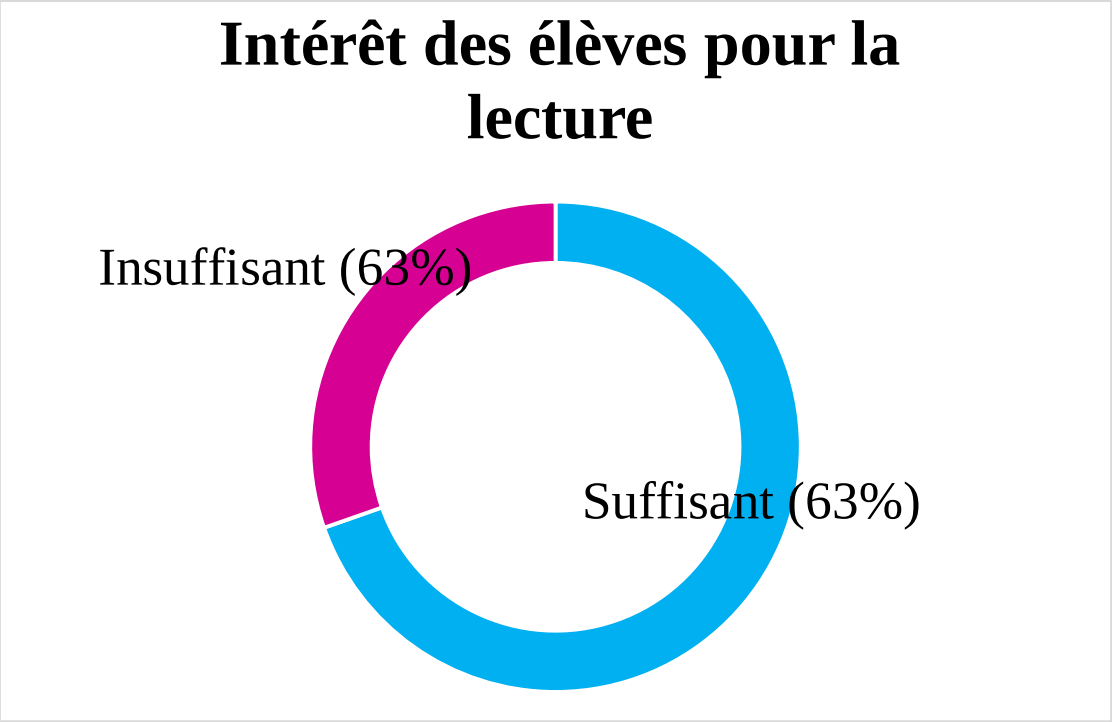
Question 9 : Essayez-vous de mettre en place un enseignement explicite de la compréhension ?

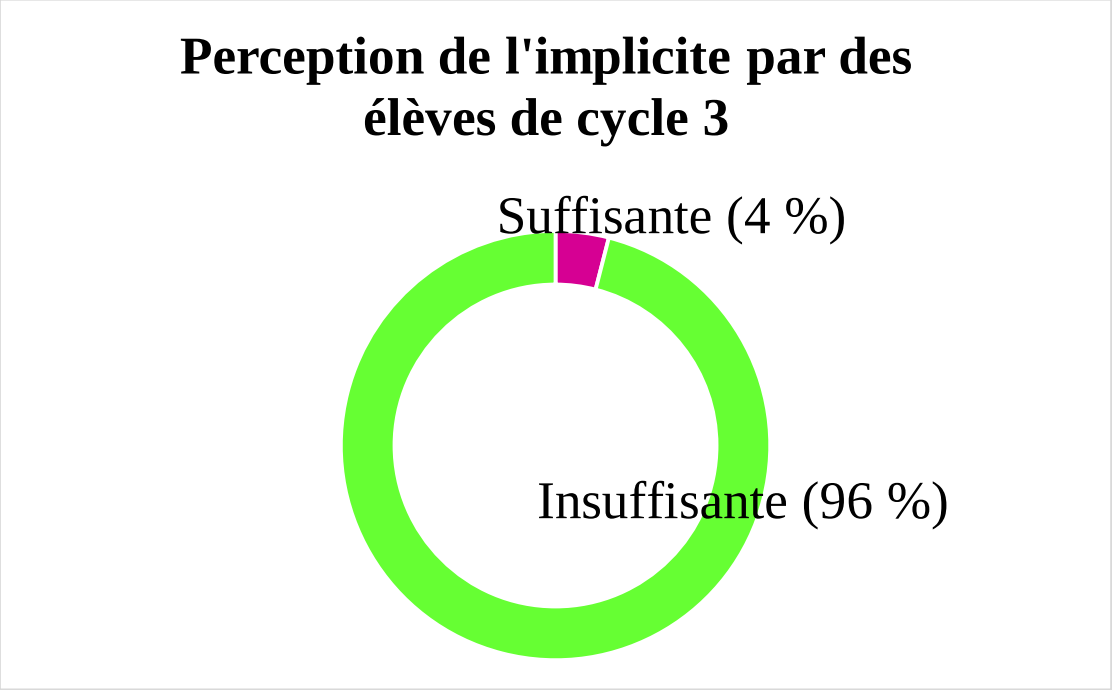
Toujours Jamais J'essaye Je ne sais pas comment le mettre en place

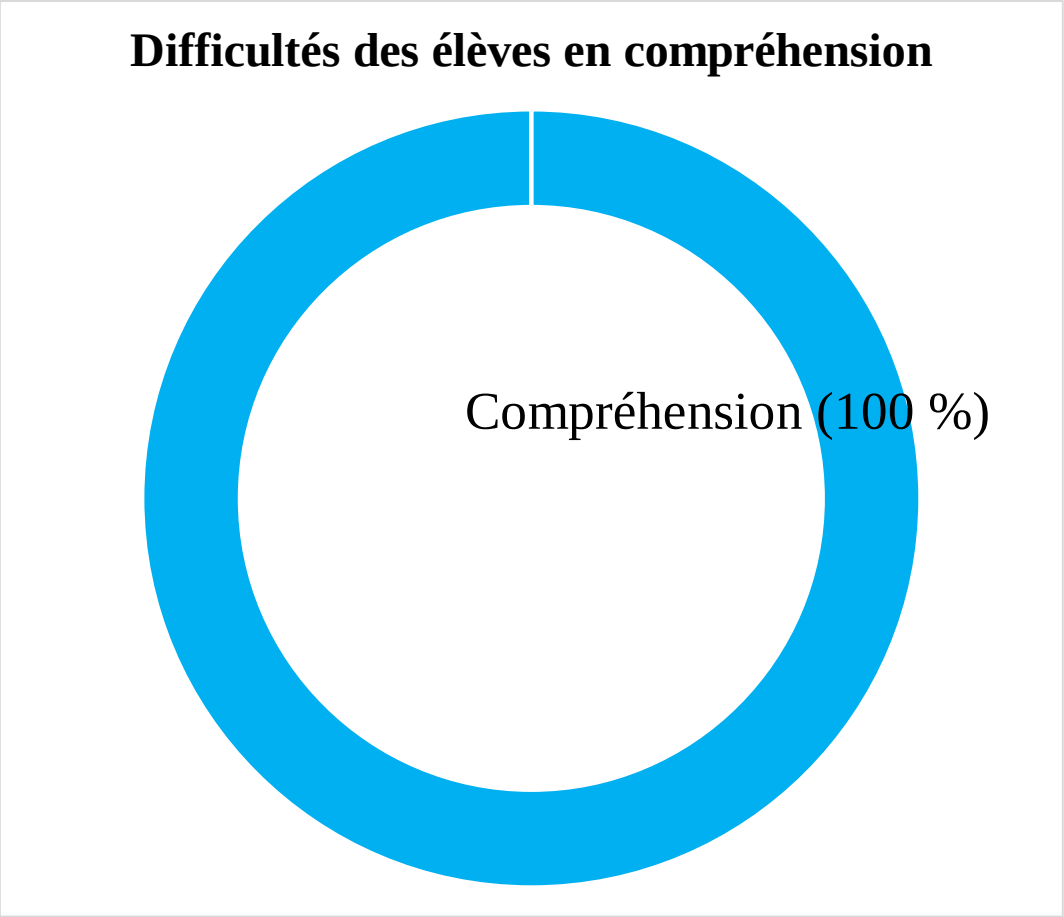
**Annexe 5 : Graphiques présentant les réponses des enseignants au sondage précédent**

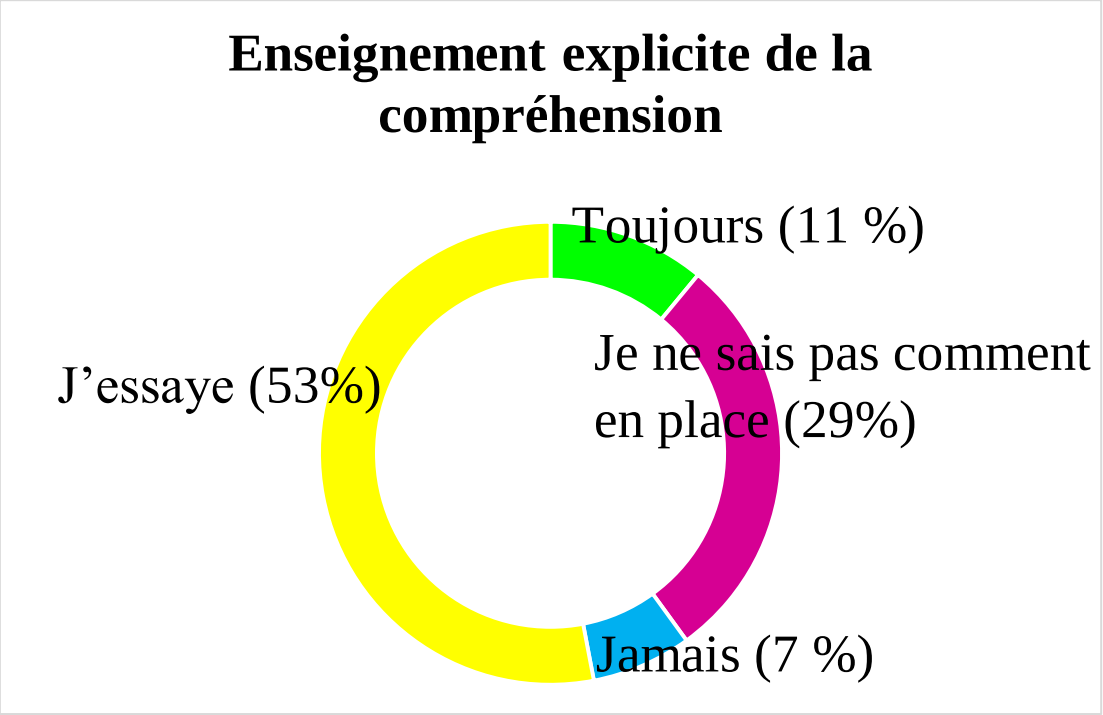



Intérêt des élèves pour la lecture
Insuffisant (63%)
Suffisant (63%)


Perception de l'implicite par des élèves de cycle 3
Suffisante (4 %)
Insuffisante (96 %)


Difficultés des élèves en compréhension
Compréhension (100 %)


Enseignement explicite de la compréhension
Toujours (11 %)
Je ne sais pas comment le mettre en place (29%)
Jamais (7 %)
J'essaye (53%)

# Annexe 6 : Sondage auprès des élèves en lecture-compréhension et sur leurs rapports à la lecture

Question 1 : A quelle fréquence lis-tu à la maison ?

| | | | |
|---|---|---|---|
| Jamais | De temps en temps | Souvent | Très souvent |

Question 2 : Vas-tu régulièrement dans une bibliothèque ou une médiathèque pour emprunter des livres ?

| | | | |
|---|---|---|---|
| Jamais | De temps en temps | Souvent | Très souvent |

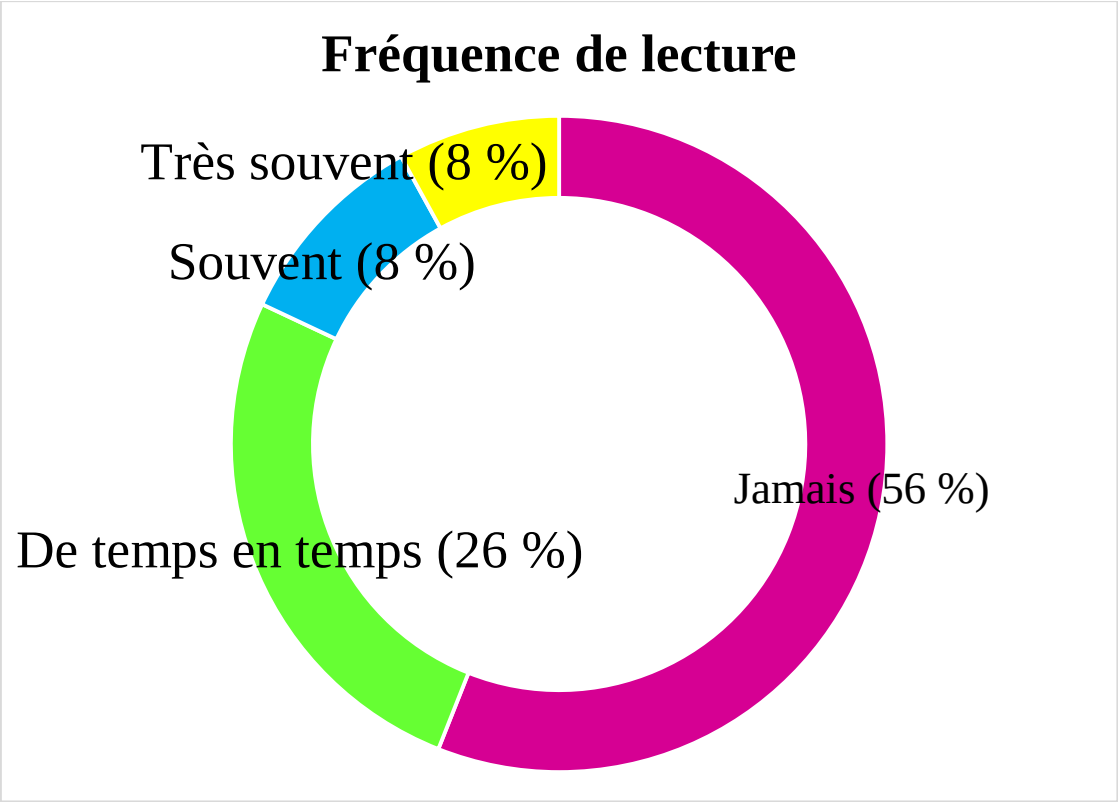
Question 3 : Lire c'est….

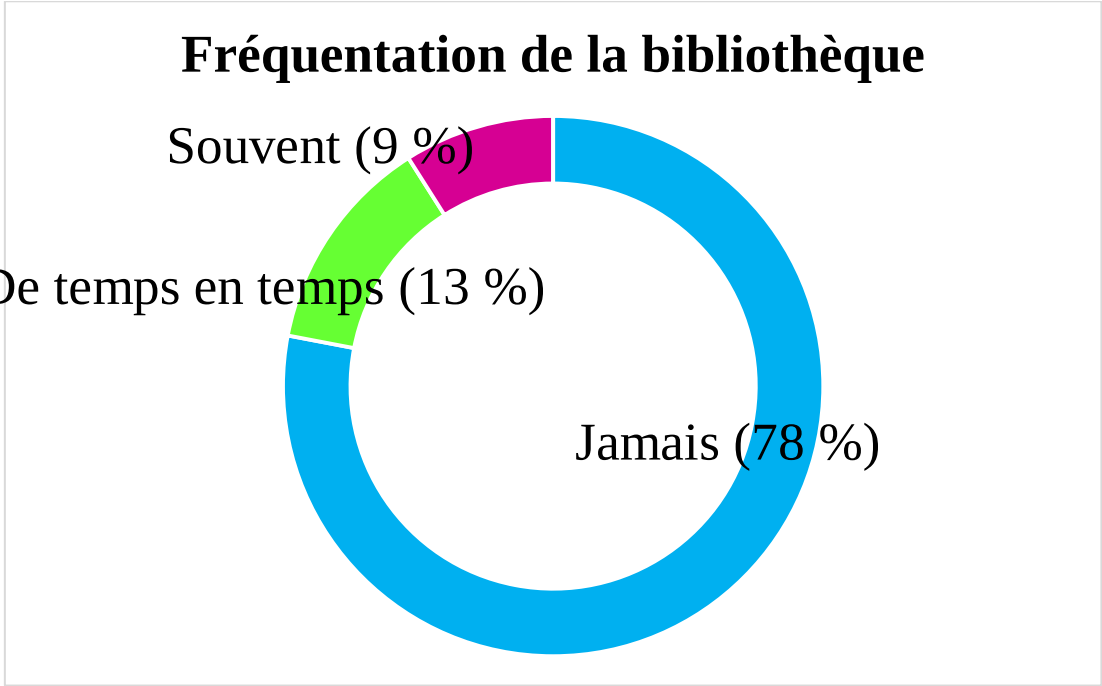
| | | | |
|---|---|---|---|
| Facile | Ennuyant | Difficile | Fatiguant |

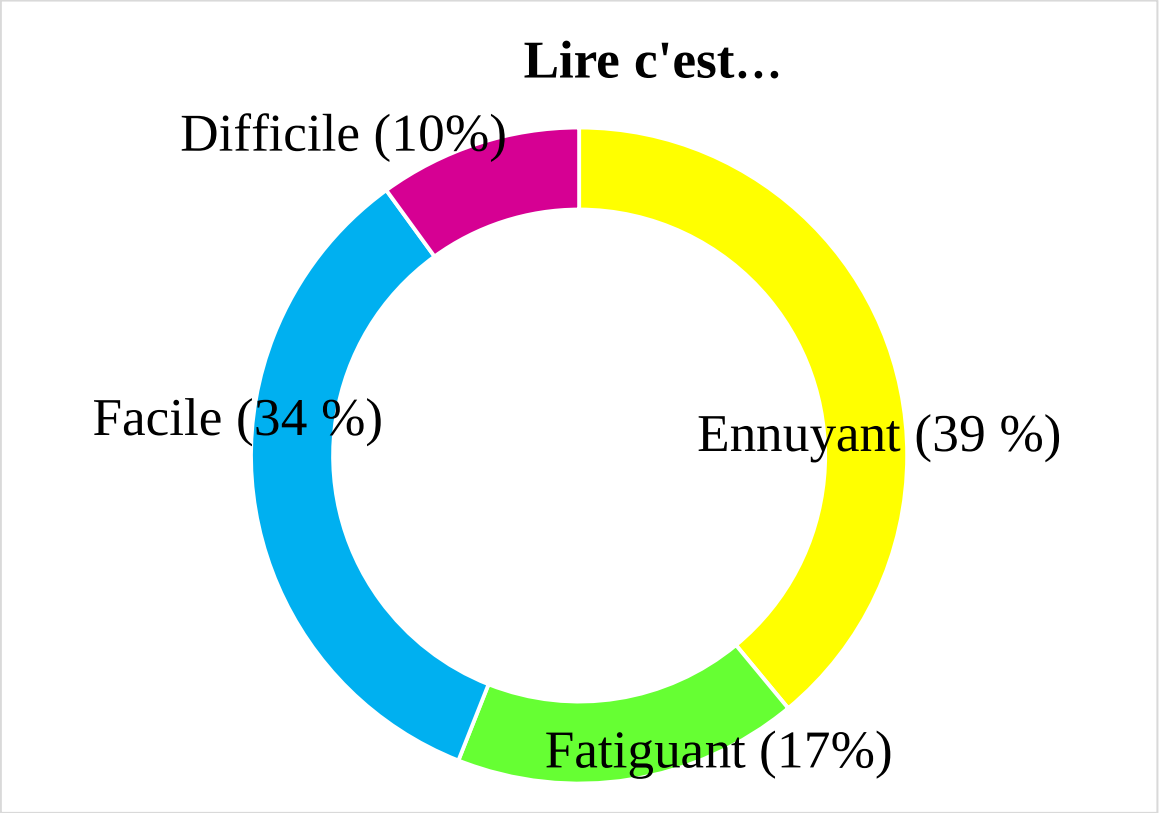
Question 4 : Pour toi que signifie « comprendre une histoire » ?_____

Question 5 : Lorsque la maîtresse distribue un texte, comment fais-tu pour comprendre l'histoire ? _____

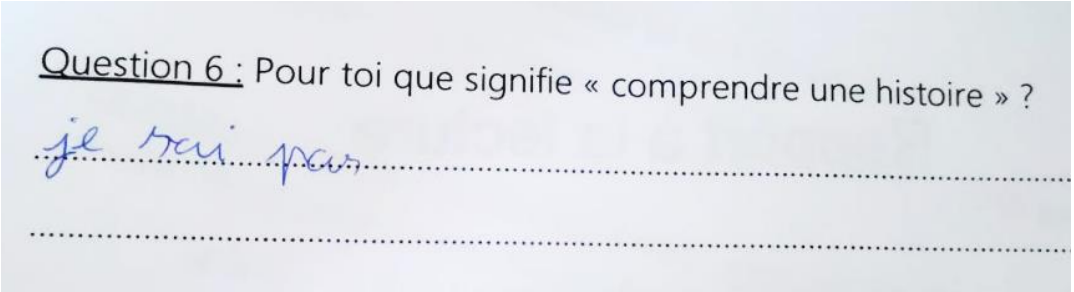
**Annexe 7 : Graphiques présentant les réponses des élèves au sondage précédent**



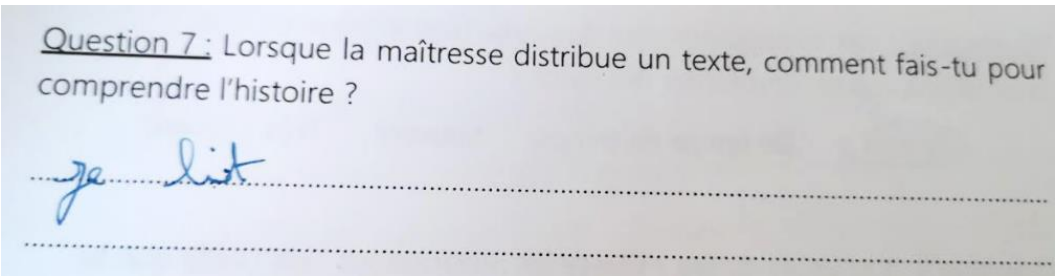




Lire c'est…
Difficile (10%)
Facile (34 %)
Ennuyant (39 %)
Fatiguant (17%)

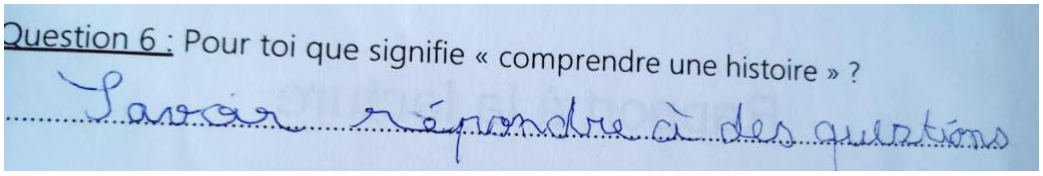
# Annexe 8 : Réponses des élèves aux questionnaires


Question 6 : Pour toi que signifie « comprendre une histoire » ?

je sai pas


Question 7 : Lorsque la maîtresse distribue un texte, comment fais-tu pour comprendre l'histoire ?

je lit


Question 6 : Pour toi que signifie « comprendre une histoire » ?

Savoir répondre à des questions

# Annexe 9 : Fiches de préparations de la séquence

| Classe | Séquence | Séance | Période | Domaine | Sous-Domaine | Durée |
|---|---|---|---|---|---|---|
| CM | 1 | 1/6 | 4 | Français | Lecture | 35 min |

| Objectif de la séance | Matériel |
|---|---|
| Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter<br>Contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome | Extrait 1 de la nouvelle « La rédaction »<br>Fiches personnage<br>Feuille A3 |
| **Compétences travaillées**<br>Découvrir le récit *La rédaction*<br>Améliorer la compréhension de l'implicite en s'interrogeant sur les personnages | |

| Durée et Modalité | Déroulement de la séance | | |
|---|---|---|---|
| | Activités de l'enseignant | Activités des élèves | Différenciation |
| Oral<br><br>Collectif<br><br>5 minutes | Dire aux élèves que cette séquence a pour but d'enseigner à mieux comprendre les textes narratifs.<br><br>Leur expliquer que la lecture est une activité complexe qui suppose des connaissances mais exige aussi un effort de raisonnement. Parfois, la compréhension « se fait toute seule », sans qu'on ait l'impression de travailler. Mais quand cela ne marche pas, quand on ne comprend pas immédiatement, il existe des solutions (des stratégies) que le professeur connait : ce sont elles qui seront enseignées et utilisées au fil des séances. | Les élèves écoutent ce qu'ils devront réaliser durant la séquence. | |
| Oral<br><br>Collectif<br><br>10 minutes | Présenter aux élèves l'objectif de la séance : Améliorer sa compréhension en s'interrogeant sur les personnages.<br><br>Les élèves découvrent le livre qui fera l'objet de la séquence : *La rédaction.*<br>L'album de jeunesse leur est présenté (Annexe 7). En classe entière, amener les élèves à | Les élèves écoutent ce qu'ils devront réaliser durant la séance. | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | repérer le titre, l'auteur, l'illustrateur, la maison d'édition.<br><br>Inviter les élèves à se questionner sur la première de couverture à partir de l'illustration : Qui sont les personnages de l'histoire ? Que font les personnages ? Que va-t-il se passer ?<br>Noter les hypothèses des élèves sur une feuille A3 au tableau. | | |
| Ecrit et Oral<br><br>Collectif et Individuel<br><br>20 minutes | Le premier passage du texte leur est distribué.<br>Une première lecture collective est réalisée par l'enseignant.<br><br>Expliquer aux élèves qu'ils vont devoir remplir une fiche sous forme de carte heuristique permettant de comprendre les personnages. Les élèves sont placés en groupe.<br>Leur montrer qu'ils peuvent surligner toutes les informations données par le texte sur leur personnage, cela les aide dans la représentation du personnage.<br>Leur expliquer que parfois, le texte ne dit pas tout, et qu'ils doivent combler les blancs laisser dans le texte en se servant de ce qui entoure le personnage, leurs connaissances….<br><br>Lorsque chaque groupe a fini de compléter sa fiche, ils viennent présenter oralement leurs personnages. | Les élèves lisent les textes distribués et essayent de compléter la fiche sur les personnages. | Les groupes sont homogènes. En fonction du niveau en compréhension des élèves, ils reçoivent un personnage spécifique. Par exemple, les faibles lecteurs décrivent Pédro. |
| **Bilan** | | | |

| Classe | Séquence | Séance | Période | Domaine | Sous-Domaine | Durée |
|---|---|---|---|---|---|---|
| CM | 1 | 2/6 | 4 | Français | Lecture | 50 min |

| Objectif de la séance | Matériel |
|---|---|
| Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter Contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome | Extrait 2 de la nouvelle « La rédaction »<br>Feuille de dessin |
| **Compétences travaillées**<br>Apprendre à construire une représentation mentale pour pouvoir organiser tous les éléments du texte | |

| Durée et Modalité | Déroulement de la séance | | |
|---|---|---|---|
| | Activités de l'enseignant | Activités des élèves | Différenciation |
| Oral<br><br>Collectif<br><br>10 minutes | Faire un rappel de la séance précédente sur les personnages.<br><br>Expliquer aux élèves qu'ils vont apprendre à faire des représentations mentales pour améliorer leur compréhension. Expliquer ce qu'est une représentation mentale. C'est ce que le lecteur fabrique dans sa tête quand il veut comprendre un texte. Il rassemble les idées importantes et les organise pour qu'elles fassent une histoire cohérente. Il fabrique ainsi une sorte de film de cinéma qui représente l'histoire lue. Représentation car il s'agit de fabriquer des images ou des pensées et non de se rappeler par cœur tous les mots de toutes les phrases. Mentale parce que cela se passe dans l'esprit, dans le cerveau (cf. le calcul mental, le « mental» d'un sportif ou d'un aventurier…). [48] | | Afficher si besoin les affiches réalisées précédemment pour permettre aux élèves de se souvenir de tous les personnages. |

[48] Cèbe, S., & Goigoux, R. (2009). *Lector & Lectrix, Apprendre à comprendre les textes narratifs.* Retz.

| | | | |
|---|---|---|---|
| Ecrit<br><br>Individuel<br><br>15 minutes | Le deuxième extrait de l'histoire est distribué aux élèves. Annoncer aux élèves qu'ils vont devoir illustrer le deuxième extrait.<br>Chaque élève réalise son dessin en fonction de sa compréhension. Plusieurs dessins sont envisageables. | Les élèves lisent silencieusement le deuxième extrait de la nouvelle *La rédaction* puis ils dessinent l'extrait | |
| Oral<br><br>Collectif<br><br>20 minutes | Faire une mise en commun avec les élèves, ils doivent justifier leurs dessins en utilisant le texte. Les élèves doivent comprendre que certains dessins sont incomplets et que le fait d'avoir recours aux représentations mentales permet d'aider à la résolution des problèmes de compréhension. Les représentations mentales permettent de combler les blancs du texte, tout ce qui n'est pas dit. | Les élèves viennent, à l'oral, expliquer ce qu'ils ont représenté et pourquoi l'ont-ils fait. | |
| Ecrit<br><br>Individuel<br><br>10 minutes | Demander aux élèves de relire le texte et de se construire une représentation mentale et de reprendre leur dessin avec ce qu'ils ont imaginé et ce qui a été dit lors de la mise en commun.<br><br>Mettre en évidence deux nouvelles stratégies de compréhension : l'importance de construire des représentations mentales et l'importance de se questionner pour contrôler sa compréhension. | Les élèves reprennent leurs illustrations et les complète. | |
| **Bilan** | | | |

| Classe | Séquence | Séance | Période | Domaine | Sous-Domaine | Durée |
|---|---|---|---|---|---|---|
| CM | 1 | 3/6 | 4 | Français | Lecture | 55 min |

| Objectif de la séance | Matériel |
|---|---|
| Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter<br>Contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome | Extrait 3 de la nouvelle « La rédaction »<br>Tableau cause-conséquence<br>Feuilles |
| **Compétences travaillées** | |
| Apprendre à reformuler un texte pour en extraire les idées importantes et faciliter la compréhension de l'implicite du texte | |

| Durée et Modalité | Déroulement de la séance | | |
|---|---|---|---|
| | Activités de l'enseignant | Activités des élèves | Différenciation |
| Oral<br><br>Collectif<br><br>5 minutes | Demander aux élèves de se rappeler quelles stratégies de lecteurs ont été vu lors de la séance précédente :<br>- Apprendre à réaliser des représentations mentales<br>- Apprendre à questionner sa compréhension<br><br>« Annoncer aux élèves qu'ils vont apprendre à faire un travail de « traduction » en racontant les premiers extraits de l'histoire: ils vont s'entraîner à faire un film dans leur tête pour raconter ensuite l'histoire à leur manière.<br><br>Leur dire qu'ils devront lire silencieusement dans leur tête en cherchant à construire leur film puis le faire disparaitre puis se préparer à raconter leur extrait.<br>Avant qu'ils se mettent au travail, leur rappeler qu'il ne faut pas réciter le texte par cœur mais reformuler le récit avec leur propre mot. »[49] | | |

[49] Cèbe, S., & Goigoux, R. (2009). *Lector & Lectrix, Apprendre à comprendre les textes narratifs.* Retz.

| | | | |
|---|---|---|---|
| Ecrit et Oral<br><br>Collectif et Individuel<br><br>30 minutes | Demander aux élèves de reformuler le troisième extrait en écrivant un court texte sur leur cahier.<br><br>Faire venir les élèves qui le souhaitent lire leur production à leurs camarades. Ces dernières sont questionnées, améliorées, argumentées.<br>Expliciter avec les élèves que pour être capable de reformuler correctement un récit il faut : planifier, extraire les évènements principaux, garder l'essentiel. [50] | Les élèves apprennent à reformuler un texte à l'écrit puis à l'oral | Les élèves inclus dans le dispositif ULIS étant non scripteur réalisent l'exercice oralement. |
| Ecrit et Oral<br><br>Collectif et Individuel<br><br>20 minutes | Revenir avec les élèves sur les dernières phrases de l'extrait 3. Les élèves utilisent la stratégie travaillée lors de la première séance. Ils doivent expliciter oralement ce que le jeune garçon comprend et prenne appui sur le texte. Pour cela, un temps écrit individuel où les élèves sont invités à chercher les indices sont proposés.<br>La mise en commun est réalisée collectivement et à l'oral.<br>La trace écrite consiste en un tableau « cause-conséquence » que les élèves complètent. | Les élèves doivent apprendre à faire des liens de causalité dans le texte pour expliquer la fin. | Donner le tableau prérempli aux élèves non-scripteurs du dispositif ULIS. |
| **Bilan** | | | |

[50] http://pedagogie-62.ac-lille.fr/maternelle/le-langage/comprehension-des-textes-entendus/productions-site-pedagogie-95/le-rappel-de-recit

| Classe | Séquence | Séance | Période | Domaine | Sous-Domaine | Durée |
|---|---|---|---|---|---|---|
| CM | 1 | 4/6 | 4 | Français | Lecture | 45 min |

| Objectif de la séance | Matériel |
|---|---|
| Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter<br>Contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome | Extrait 4 de la nouvelle « La rédaction »<br>Fiches personnages (si besoin)<br>Feuille A3 |
| **Compétences travaillées** | |
| Apprendre à faire évoluer sa première représentation d'un texte pour affiner sa compréhension | |

| Durée et Modalité | Déroulement de la séance | | |
|---|---|---|---|
| | Activités de l'enseignant | Activités des élèves | Différenciation |
| Oral<br><br>Collectif<br><br>5 minutes | Demander aux élèves de reformuler avec leurs propres mots les extraits qui avaient été travaillés lors des séances précédentes.<br>Il peut être aider, si besoin, par un camarade qui vient enrichir ce qui a été dit. | Un élève reformule le début de la nouvelle. | |
| Oral<br><br>Collectif<br><br>20 minutes | Présenter aux élèves l'objectif de la séance : Apprendre à anticiper et à formuler des hypothèses de lecture.<br><br>Un premier travail est réalisé sur les personnages qui apparaissent dans ce nouvel extrait. Les élèves retravaillent les notions acquises lors de la première séance. Pour commencer, ils disposent d'un temps pour trouver des indices permettant au lecteur de se questionner sur les personnages. Ils sont autorisés si besoin à écrire, refaire une carte mentale comme lors de la première séance. | Les élèves écoutent ce qu'ils devront réaliser durant la séance.<br><br>Ils se questionnent grâce au texte et aux compétences de lecture sur les personnages. | Les élèves inclus dans le dispositif ULIS étant non-scripteur réalisent l'exercice oralement. |
| Ecrit et Oral<br><br>Collectif et Individuel<br><br>20 minutes | La suite de la séance porte sur la formulation d'hypothèses. Les élèves sont amenés à inférer.<br><br>Les élèves sont placés en position d'écrivant. Ils doivent se mettre à la place de Pédro et écrire la rédaction qu'il doit rendre aux militaires. | Les élèves écrivent la rédaction. | Les élèves inclus dans le dispositif ULIS étant non-scripteur réalisent l'exercice oralement. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Oralement, ensuite, les élèves sont invités à lire leurs propositions et à justifier leurs choix, c'est-à-dire d'expliciter ce qu'ils ont écrit. Les autres élèves sont invités à commenter les choix des élèves, à les analyser et à les commenter oralement.<br><br>Les propositions des élèves sont discutées collectivement et noter aux tableaux.<br><br>Les hypothèses seront reprises lors de la séance suivante pour être valider et invalider. | | |
| **Bilan** | | | |

| Classe | Séquence | Séance | Période | Domaine | Sous-Domaine | Durée |
|---|---|---|---|---|---|---|
| CM | 1 | 5/6 | 4 | Français | Lecture | 40 min |

| Objectif de la séance | Matériel |
|---|---|
| Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter<br>Contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome | Extrait 5 de la nouvelle « La rédaction »<br>Feuille A3 |
| **Compétences travaillées** | |
| Apprendre à reformuler un texte pour en extraire les idées importantes et faciliter la compréhension de texte implicite<br><br>Apprendre à faire évoluer sa première représentation d'un texte pour affiner sa compréhension | |

| Durée et Modalité | Déroulement de la séance | | |
|---|---|---|---|
| | Activités de l'enseignant | Activités des élèves | Différenciation |
| Oral<br><br>Collectif<br><br>5 minutes | Demander aux élèves de reformuler avec leurs propres mots les extraits qui avaient été travaillés lors des séances précédentes.<br>Il peut être aider, si besoin, par un camarade qui vient enrichir ce qui a été dit. | Un élève reformule le début de la nouvelle. | |
| Oral et Ecrit<br><br>Individuel et Collectif<br><br>15 minutes | Distribuer aux élèves la rédaction écrite par Pédro. Les laisser lire silencieusement la rédaction. Leur laisser le temps d'analyser la lettre.<br><br>Projeter au tableau les hypothèses faites par les élèves lors de la séance précédente. Demander aux élèves de confronter les hypothèses à la lettre en justifiant leur proposition, c'est-à-dire en citant le texte. | Les élèves analysent la rédaction de Pédro et interprète le récit en fonction des hypothèses formulés lors de la séance précédente. | Les élèves inclus dans le dispositif ULIS étant non-scripteur réalisent l'exercice oralement. |
| Oral<br><br>Collectif<br><br>20 minutes | Organiser un débat interprétatif au sein de la classe. Répartir les élèves en deux groupes :<br>- Le groupe en difficulté justifie le choix de Pédro d'avoir menti dans sa rédaction et à qui ce choix profitait-il.<br>- L'autre groupe explique pourquoi ce n'était pas bien que Pédro ne dise pas la vérité aux militaires et qui, ce choix, affectait-il. | Les élèves réalisent un débat interprétatif. | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Les élèves ont un temps entre groupe pour trouver des arguments et défendre leurs idées.<br><br>Conclure sur le rôle du débat interprétatif et de ce que les élèves ont mis en place pour « gagner » le débat : utiliser le texte pour se justifier, trouver des arguments en questionnant le texte. | | |
| **Bilan** | | | |

| Classe | Séquence | Séance | Période | Domaine | Sous-Domaine | Durée |
|---|---|---|---|---|---|---|
| CM | 1 | 6/6 | 4 | Français | Lecture | 40 min |

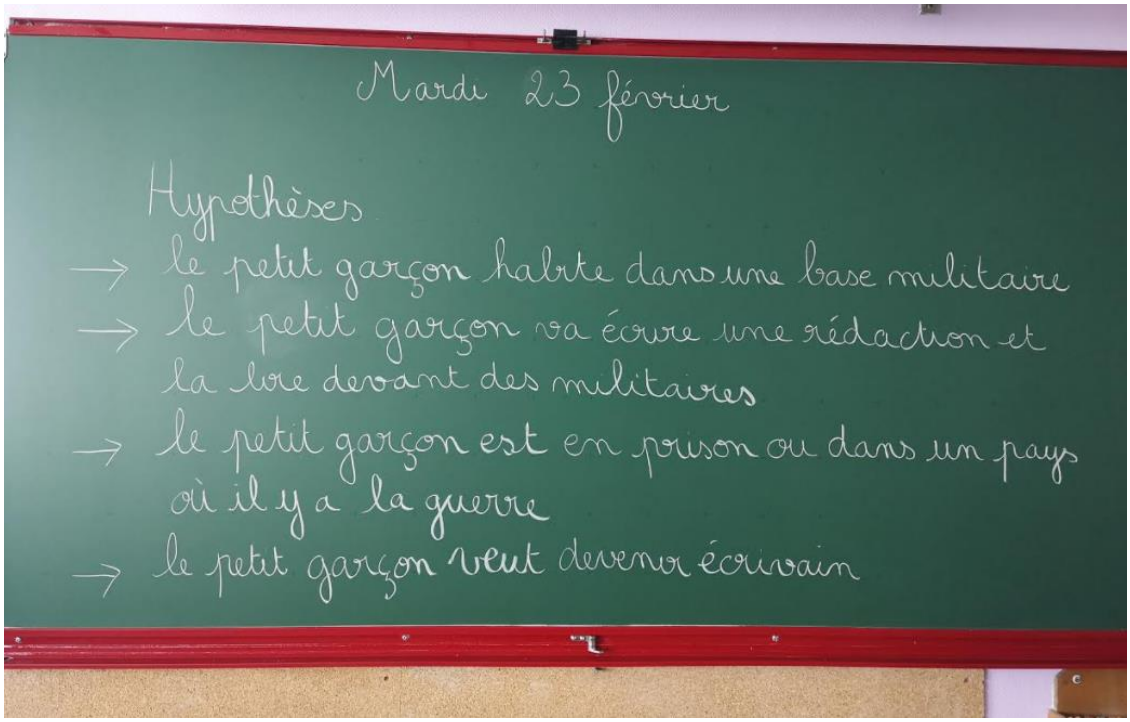
| Objectif de la séance | Matériel |
|---|---|
| Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter<br>Contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome | Extrait 6 de la nouvelle « La rédaction »<br>Feuille A3 |
| **Compétences travaillées**<br>Apprendre à se questionner sur les personnages, ce qu'ils font, qui ils sont, ce qu'ils ressentent<br><br>Apprendre à questionner sa compréhension pour valider ou invalider ses hypothèses de lecture<br><br>Apprendre à produire des inférences | |

| Durée et Modalité | Déroulement de la séance | | |
|---|---|---|---|
| | Activités de l'enseignant | Activités des élèves | Différenciation |
| Oral<br><br>Collectif<br><br>5 minutes | Demander aux élèves de reformuler avec leurs propres mots les extraits qui avaient été travaillés lors des séances précédentes.<br>Il peut être aider, si besoin, par un camarade qui vient enrichir ce qui a été dit. | Un élève reformule le début de la nouvelle. | |
| Oral<br><br>Collectif<br><br>15 minutes | Faire une lecture à voix haute du récit *La rédaction.*<br><br>Demander aux élèves de justifier les événements se déroulant à Santiago. Les élèves doivent utiliser leurs connaissances sur la situation au Chili pour justifier le récit. | | |
| Ecrit et Oral<br><br>Individuel et Collectif<br><br>20 minutes | Demander aux élèves de faire des hypothèses sur la réaction des parents de Pédro lorsqu'ils vont lire la rédaction. Les élèves expriment oralement leurs hypothèses.<br>Distribuer le dernier extrait de la nouvelle. Les élèves confirment ou infirment les hypothèses.<br><br>Un travail sur l'évolution des personnages au cours de la nouvelle est effectué avec les élèves. Ils doivent utiliser le texte pour étayer leur propos. | Les élèves écrivent des hypothèses.<br><br>Un travail sur les personnages est réalisé par les élèves. | Les élèves inclus dans le dispositif ULIS étant non-scripteur réalisent l'exercice oralement. |

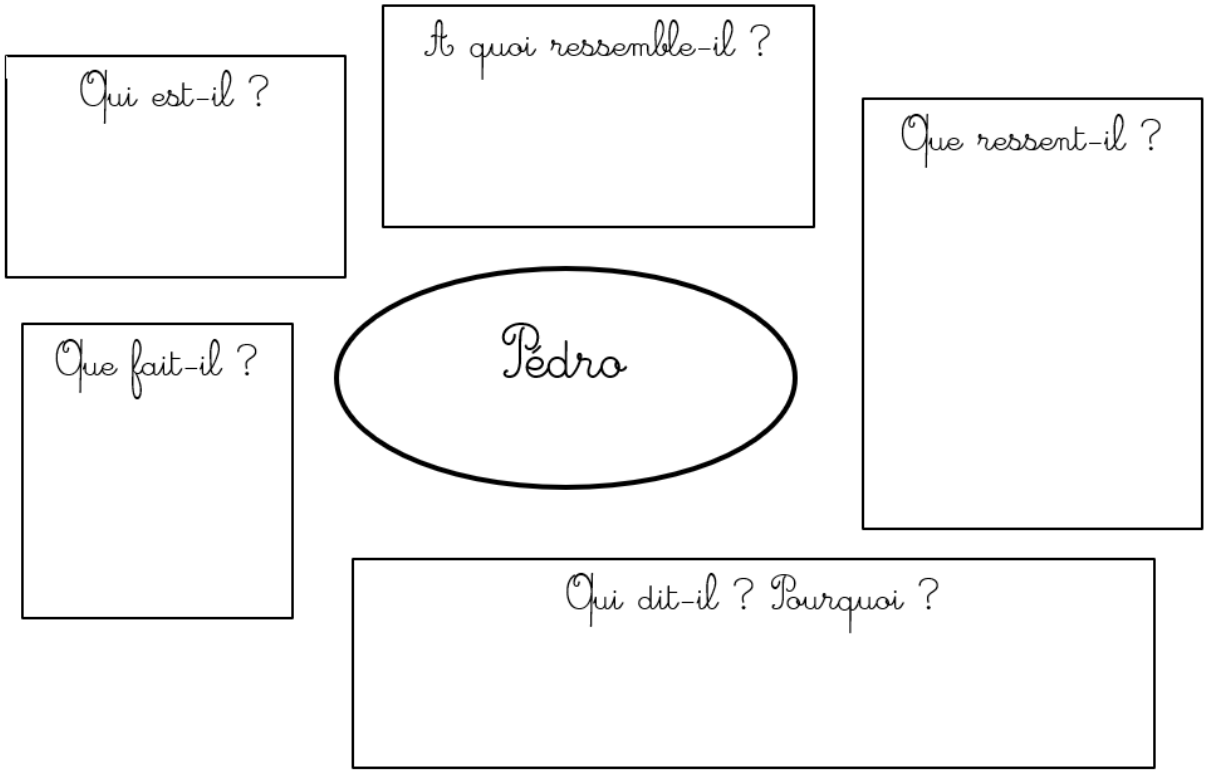
| | | | |
|---|---|---|---|
| | Terminer la séquence en demandant aux élèves ce que veut dire la mère dans la dernière phrase du texte.<br>Les élèves doivent réaliser des inférences pour comprendre l'implicite derrière les paroles de la mère.<br><br>Oralement, demander aux élèves de réexpliquer toutes les stratégies de compréhension travaillées au cours de la séquence.<br>Finir en demandant aux élèves leurs avis sur l'œuvre. | | |
| **Bilan** | | | |

## Annexe 10 : Couverture de l'album de jeunesse *La rédaction*

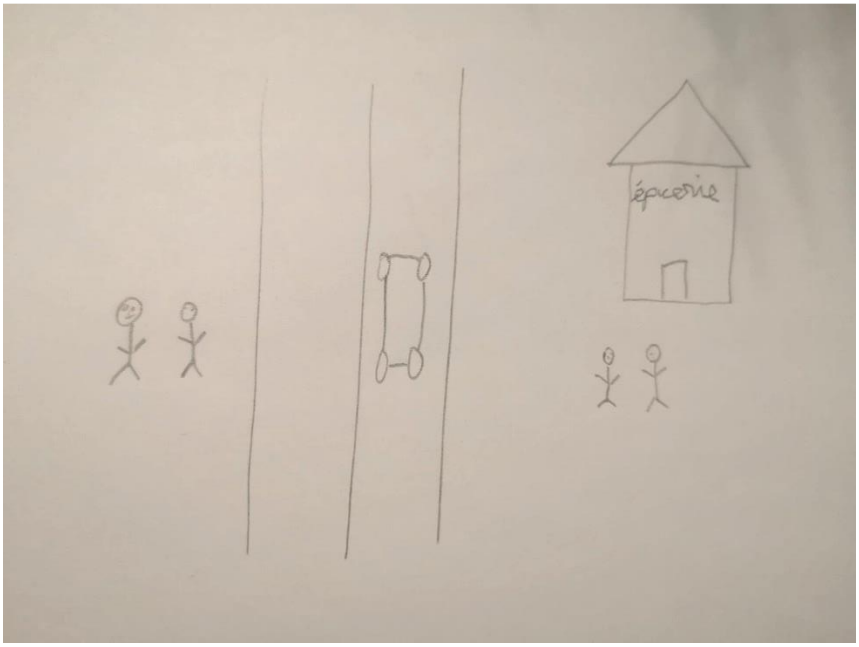
# Annexe 11 : Hypothèses des élèves sur l'histoire

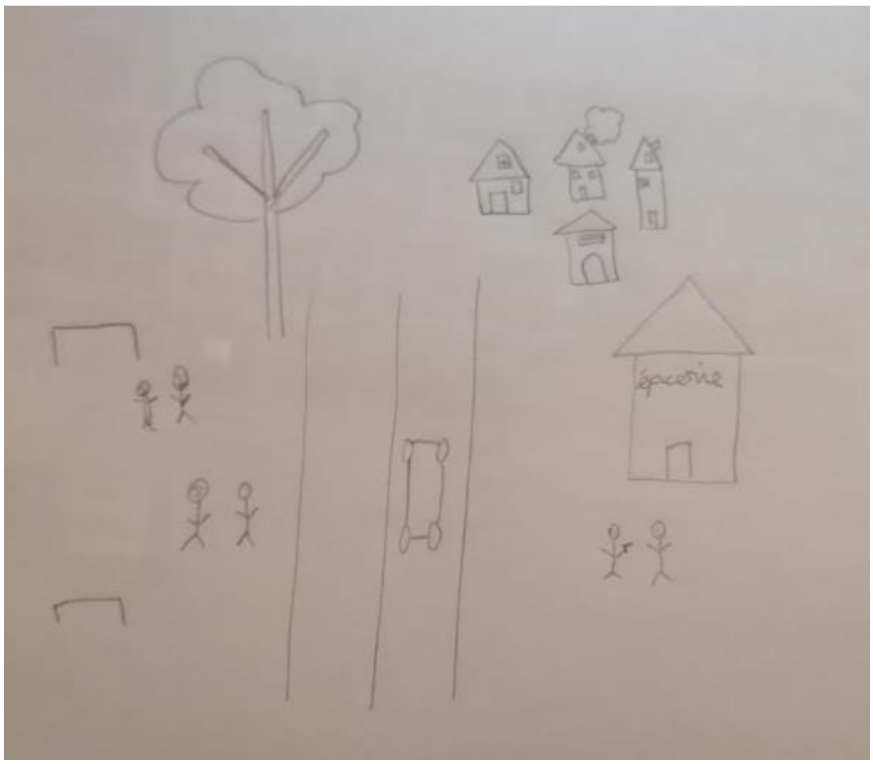


## Annexe 12 : Fiche descriptif des personnages



## Annexe 13 : Dessins d'élève lors de la séance 2 avant et après mise en commun et étayage de l'enseignant



## Annexe 14 : Résumé de l'histoire

C'est l'histoire d'un petit garçon passionné de football qui vit avec ses parents à Santiago. Depuis quelques mois, sa ville est surveillée par les militaires. Le soir, il les regarde écoutaient la radio sans comprendre pourquoi.

Un jour, alors qu'il jouait dehors, le père d'un de ses copains est arrêté par les militaires. L'enfant lui explique que son père est antifaciste et c'est pour cela qu'il se fait arrêter. Pablo informe son père des évènements et il comprend le soir même que cela pourrait arriver à son père car il fait partie du même groupe que le père de son camarade.

## Annexe 15 : Tapuscrit de la nouvelle *La rédaction*

Le jour de son anniversaire, on offrit à Pedro un ballon. Pedro protesta parce qu'il en voulait un en cuir blanc, avec des parements (**1**) noirs, comme ceux dans lesquels tapaient les footballeurs professionnels. Par contre, celui-ci, en plastique jaune, lui paraissait trop léger.

*« On veut mettre un but de la tête et il s'envole. On dirait un oiseau tellement c'est une plume.*

- *C'est mieux* - lui dit son père, - *comme ça tu ne t'assommeras pas. »*

Et il lui fit de la main le geste de se taire parce qu'il voulait écouter la radio. Au cours des derniers mois, les rues de Santiago s'étaient remplies de militaires. Pedro avait remarqué que tous les soirs son papa s'asseyait dans son fauteuil favori, sortait l'antenne de son appareil vert et écoutait attentivement des nouvelles qui arrivaient de très loin. Parfois venaient des amis de son père qui fumaient comme des cheminées et qui, après, s'étendaient sur le sol et approchaient leur oreille du récepteur comme si on allait leur distribuer des friandises par les trous.

Pedro demanda à sa mère :

« *Pourquoi écoutent-ils toujours cette radio pleine de bruits ?*

- *Parce que ce qu'elle dit est intéressant.*

- *Qu'est-ce qu'elle dit ?*

- *Des choses sur nous, sur notre pays.*

- *Quelles choses ?*

- *Ce qui se passe.*

- *Et pourquoi on l'entend si mal ?*

- *Parce que la voix vient de très loin.* »

Et Pedro pointait un oeil ensommeillé, pour essayer de deviner à travers quel versant de la Cordillère (**2**) découpé par sa fenêtre pouvait se faufiler la voix de la radio.

En octobre, Pedro participa à de grands matches de football dans le quartier. Il jouait dans une rue avec beaucoup d'arbres, et courir sous leur ombrage au printemps était presque aussi agréable que de nager dans le fleuve en été. Pedro avait l'impression que les feuilles murmurantes étaient l'énorme tribune d'un stade couvert qui l'ovationnait (**3**) quand il recevait une passe précise de Daniel, le fils de l'épicier, et qu'il s'infiltrait comme Simonsen au milieu des échalas de la défense pour marquer le but.

Un jour, Pedro descendit à toute allure sur l'aile droite, là où aurait dû se trouver le poteau de corner si on avait été sur un terrain réglementaire et pas dans la rue en terre battue du quartier. Quand il arriva devant Daniel, il fit semblant d'avancer avec une feinte de corps, il garda le ballon dans ses pieds, le fit passer par-dessus Daniel, affalé dans la boue, et il le poussa doucement entre les pierres qui délimitaient le but. « *But* ! », cria Pedro, et il courut vers le centre du terrain pour y attendre les félicitations de ses équipiers. Mais cette fois personne ne bougea. Ils restaient tous cloués à regarder vers l'épicerie. Quelques fenêtres s'ouvrirent et des yeux apparurent dans l'encoignure, comme si un magicien célèbre ou le cirque des aigles humains avec ses éléphants danseurs était arrivé. Des portes, en revanche, s'étaient refermées, claquées par une rafale de vent soudaine. Alors Pedro vit que deux hommes entraînaient le père de Daniel, tandis qu'un groupe de soldats pointaient leurs mitraillettes sur lui. Quand Daniel voulut s'approcher, un des hommes le retint en lui mettant la main sur la poitrine.

« *Du calme* », lui cria-t-il.

L'épicier regarda son fils et lui parla tout doucement.

« *Occupe-toi bien de la boutique*. »

Alors que les hommes le poussaient vers la jeep, le père voulut porter la main à sa poche et aussitôt un soldat leva sa mitraillette :

« *Attention* !

- *Je voulais donner la clé à mon fils*, dit l'épicier.

- *C'est moi qui le ferai »*, dit l'un des hommes en lui prenant le coude. Il palpa le pantalon du détenu et, là où se produisit un bruit métallique, il plongea la main et ressortit les clés. Daniel les attrapa au vol. La jeep démarra et les mères se précipitèrent dans les allées, prirent leurs enfants par la peau du cou et les rentrèrent dans les maisons. Pedro resta près de Daniel au milieu de la poussière soulevée par le départ de la jeep.

« *Pourquoi ils l'ont emmené* ? », demanda-t-il.

- *Mon papa est de gauche*, dit Daniel en enfonçant les mains dans ses poches et en serrant les clés dans son poing.

- *Qu'est-ce que ça veut dire ?*

- *Qu'il est antifasciste*. »

Pedro avait entendu ce mot-là les soirs où son père avait l'oreille collée à la radio verte, mais il ne savait pas encore ce qu'il signifiait et, en plus, il avait du mal à le prononcer. Le « f » et le « s » lui dansaient sur la langue et en les prononçant, un soc plein d'air et de salive lui sortait de la bouche.

Pedro rentra chez lui en tapant dans son ballon, et comme il n'y avait personne avec qui jouer dans la rue, il courut jusqu'au coin opposé pour attendre son père qui rentrait en autobus du travail. Quand il arriva, Pedro passa ses bras autour de la taille de son père, car il ne pouvait pas aller plus haut, et son père se pencha pour l'embrasser. Il sentit que la main de son père lui prenait la tête et la pressait tendrement contre son pantalon.

« *Des soldats sont venus et ils ont arrêté le papa de Daniel.*

- *Oui, je le sais,* dit le père.

- *Comment tu le sais* ?

- *On m'a prévenu par téléphone*.

- *Daniel s'est retrouvé à la tête du magasin. Il se pourrait bien que maintenant il ne fasse plus payer les bonbons.*

-*Ça m'étonnerait*.

- *On l'a emmené en jeep. Comme celles qu'on voit dans les films. Tu crois qu'on va le voir à la télé ?*

- *Qui* ?, dit le père.

- *Don Daniel.*

- *Non*. »

Le soir ils finirent tous les trois de dîner en silence et Pedro alla mettre son pyjama qui était orange avec des tas de dessins d'oiseaux et de lapins. Quand il revint, son père et sa mère étaient enlacés sur le canapé, l'oreille collée à la radio qui émettait des sons bizarres, encore plus confus aujourd'hui que le volume était réduit. Avant même que son père n'ait eu le temps de porter un doigt à sa bouche pour lui indiquer de se taire, Pedro demanda rapidement :

« *Papa, tu es de gauche* ? »

Le père regarda son fils, puis sa femme, et tous les deux tournèrent leur regard vers lui. Ensuite il abaissa et leva lentement la tête pour acquiescer.

« *Toi aussi on va t'arrêter* ?

- *Non,* dit le père.

- *Comment tu le sais* ?

- *C'est toi qui me portes bonheur* », sourit le père.

Pedro s'appuya contre la porte, tout heureux qu'on ne l'envoie pas se coucher directement comme d'autres fois. Il prêta attention à la radio et il essaya de comprendre ce qui pouvait bien attirer ses parents et leurs amis tous les soirs. Lorsque la voix à la radio dit : « *la junte fasciste* »

(**4**), Pedro sentit que toutes les choses qui se baladaient dans sa tête se réunissaient comme dans ce jeu de puzzle où, morceau par morceau, on assemblait la figure d'un voilier.

Le lendemain, Pedro avala deux tartines avec de la confiture, risqua un doigt dans le lavabo, enleva ce qu'il avait au coin des yeux et partit ventre à terre vers le collège pour éviter qu'on lui marque encore un retard. La cloche n'avait pas encore, ding, dong, fini de sonner que la maîtresse entra toute raide, accompagnée par un monsieur en uniforme, avec une médaille sur la poitrine longue comme une carotte, des moustaches grises et des lunettes plus noires que la crasse aux genoux.

« *Debout les enfants et tenez-vous bien droits* », dit la maîtresse.

Les élèves se levèrent et attendirent le discours du militaire qui souriait avec ses moustaches en brosse à dents sous les lunettes noires.

« *Bonjour petits amis,* dit-il. *Je suis le capitaine Romo, et je viens de la part du gouvernement, c'est-à-dire du général Pinochet, de l'amiral Merino, du général Leigh et de César Mendoza, pour inviter toutes les classes de ce collège à écrire une rédaction. Celui qui écrira la plus jolie de toutes recevra, de la propre main du général Pinochet, une médaille en or et un ruban comme celui-ci aux couleurs du drapeau chilien.* »

Il mit les mains derrière son dos, écarta les jambes en sautant et redressa le cou en levant un peu le menton. « *Attention ! Assis* ! » Les enfants obéirent par frottement, comme s'ils n'avaient pas de mains.

« *Bien,* dit le militaire, *présentez cahiers... Cahiers prêts ? Bien* ! *Présentez crayons. . . Crayons prêts ? Notez ! Titre de la rédaction : "Ce que fait ma famille le soir. "... Compris ? C'est-à-dire ce que vous faites vous et vos parents quand vous rentrez du collège et du travail. Les amis qui viennent. De quoi ils parlent. Leurs commentaires quand ils regardent la télé. Tout ce qui vous passe librement par la tête en toute liberté. D'accord ? Un, deux, trois, on commence.* »

Les enfants s'enfoncèrent le crayon dans la bouche et commencèrent à fixer le plafond pour voir si par un trou le petit oiseau de l'inspiration venait se poser sur eux. Pedro suça et resuça son crayon, mais il n'en tira pas un seul mot. Il se gratta le nez et colla sous la table ce qu'il en avait extrait par hasard. Leiva, son camarade de banc, se rongeait les ongles un à un. Le capitaine s'approcha dans l'allée et Pedro put voir à quelques centimètres la dure boucle dorée de son ceinturon.

« *Et vous, vous ne travaillez pas* ?

- *Si, monsieur* », répondit Leiva, et à toute vitesse il fronça les sourcils, pointa la langue entre les dents et traça un grand "A" pour commencer la rédaction. Quand le capitaine regarda le tableau et s'installa pour bavarder tout doucement avec la maîtresse, Pedro lorgna vers la feuille de Leiva :

« *Qu'est-ce que tu vas mettre* ?

- *N'importe quoi. Et toi* ?

- *Je n'en sais rien.*

- *Qu'est-ce qu'ils ont fait tes parents hier* ?

- *Comme d'habitude. Ils sont arrivés, ils ont mangé, ils ont écouté la radio et ils se sont couchés.*

- *Ma maman aussi.*

- *La mienne s'est mise à pleurer d'un seul coup.*

- *Les femmes, ça pleure tout le temps. T'as remarqué* ?

- *Moi, j'essaie de ne jamais pleurer. Il y a presque un an que je n'ai pas pleuré.*

- *Et si je te casse la gueule* ?

- *Pour quoi faire, puisque tu es mon copain* ?

- *Ça c'est vrai.* »

Pedro mouilla la mine de son crayon avec un peu de salive, soupira profondément et écrivit d'un seul jet le texte suivant :

« *Quand mon papa revient du travail, je vais l'attendre au bus. Parfois ma maman est à la maison et quand mon papa arrive elle lui dit salut mon petit comment ça a marché aujourd'hui ? Bien lui dit mon papa et toi comment ça a marché. On fait pour le mieux lui dit maman. Ensuite je sors jouer au football et j'aime jouer à marquer des buts de la tête. Daniel aime jouer goal et moi je le rends dingue parce qu'il ne peut pas bloquer quand je shoote. Ensuite ma mère vient et elle me dit viens manger Pedro et moi je mange de tout sauf des haricots car je ne peux pas les avaler. Ensuite mon papa et ma maman s'asseyent sur le canapé du living et ils jouent aux échecs et moi je fais mes devoirs. Plus tard nous allons tous au lit et moi je m'amuse à leur faire des chatouilles aux pieds. Et après après après je peux rien raconter car je m'endors.* »

Signé :

*Pedro Malbran.*

*P.-S. : - Si on me donne un prix pour la rédaction j'espère que ça sera un ballon de football mais pas en plastique.*

Une semaine passa, pendant laquelle un arbre s'écroula de vieillesse dans le quartier, un gamin eut sa bicyclette volée, l'éboueur resta cinq jours sans passer et les mouches se cognaient dans les yeux des gens et leur rentraient même dans le nez, Gustavo Martinez, de la maison d'en face, se maria et l'on distribua des parts de tarte comme ça aux voisins, la jeep revint et l'on emmena le professeur Manuel Pedraza, le curé ne voulut pas dire la messe dimanche, le Colo Colo gagna un match international par une avalanche de buts, en travers du mur blanc de l'école apparut une inscription en rouge : « *Résistance*. » Daniel se remit à jouer au foot, le prix des glaces augmenta, et, quand Mathilde Shepp eut huit ans, elle demanda à Pedro de l'embrasser sur la bouche : « *T'es pas un peu dingue* », lui dit ce dernier.

Après cette semaine-là, une autre passa, et, un jour, le militaire revint dans la classe avec les bras chargés de papier, un paquet de bonbons et un calendrier avec la photo d'un général.

« *Chers petits amis*, dit-il à la classe. *Vous avez fait de très jolies rédactions, qui nous ont beaucoup amusés, nous, les militaires, et au nom de mes collègues et du général Pinochet, je dois vous féliciter très sincèrement. Ce n'est certainement pas votre classe mais une autre qui a gagné la médaille. Mais pour vous récompenser de vos sympathiques efforts, je vais vous remettre à chacun un bonbon, la rédaction notée et ce calendrier avec la photo du héros*. »

Pedro mangea le bonbon dans le bus celui qui le ramenait chez lui. Il attendit au coin de la rue le retour de son père et, plus tard, il posa la rédaction sur la table du dîner. En bas, le capitaine avait écrit à l'encre verte : « *Bravo ! Je te félicite* ! » Avalant les cuillerées de soupe d'une main et, de l'autre, se grattant le nombril, Pedro attendit que son père eut fini de la lire. L'homme passa la rédaction à la mère et la regarda sans rien dire. Il attaqua son assiette jusqu'à ce qu'il l'eut nettoyée du dernier vermicelle, mais sans quitter sa femme des yeux. Alors elle leva le regard de la feuille et sur son visage apparut un sourire rayonnant comme un fruit. Sourire qui se communiqua immédiatement au père :

« *Bon, dit-il. Il va falloir acheter un échiquier*. »

# Annexe 16 : Textes évaluation diagnostique et sommative

Trop pressé de rejoindre son père, Pierre Colmar, 5 ans, quitta sa maman et voulut traverser la rue. Un tramway l'écrasa.

F. Fénéon (1906). Nouvelles en trois lignes

*Planète Mars, neuf heures du soir.*

*Cher papa, chère maman*

*Eh oui. Me voici sur la planète Mars. J'espère que vous vous êtes bien inquiétés depuis ce matin et que vous m'avez cherché partout. D'ailleurs, je vous ai observés grâce à mes satellites espions et j'ai bien vu que vous faisiez une drôle de tête cet après-midi. Même que papa a dit : "Ce n'est pas possible, il a dû les arriver quelque chose ! " (Comme vous le voyez, mes micros longue distance sont ultra puissants). Eh bien. J'ai un peu honte de le dire. Mais je le dis quand même, parce que c'est la vérité : je suis rudement content que vous vous fassiez du souci. C'est de votre faute, après tout. Si vous ne m'aviez pas interdit d'aller au cinéma avec François, je ne serais pas parti. J'en ai marre d'être traité comme un gamin. D'accord, je n'aurais pas dû vous traiter de vieux sadiques.*

*Mais maman m'a bien traité de gros mollasson, alors on est quitte.*

*Ne me demandez pas comment je suis arrivé ici. C'est un secret et j'ai juré de ne pas te dire. En tout cas. Je me plais bien sur Mars. Les gens ne sont peut-être pas très agréables à regarder, mais ils sont super sympas. Personne ne fait de réflexion quand vous avez le malheur d'avoir un 9 en géographie. Vous voyez à qui je fais allusion...*

*Il y a quand même des choses un peu bizarres. Je ne parle pas des scarabées que les Martiens grignotent à l'apéritif. Sur Terre aussi, il y a des trucs impossibles à manger. Les choux de Bruxelles, par exemple ou le gras de jambon. Non, le plus tordu, c'est la façon dont on fait les bébés.*

*Il suffit qu'un garçon ou une fille se regardent dans les yeux, et hop ils deviennent papa-maman. J'ai déjà une demi-douzaine d'enfants. Je crois que je vais mettre des lunettes de soleil. C'est plus prudent. J'ai encore des tas de choses à vous raconter, mais je préfère m'arrêter là. Portez-vous bien et à bientôt, j'espère.*

*Félicien*

*P.-S. : Vous seriez gentils de m'envoyer deux sandwiches au saucisson, un yaourt à la fraise et une bouteille de jus de raisin. Et dites-moi si vous êtes encore fâchés.*

*P.P.-S. : Vous n'avez qu'à laisser le colis et la lettre devant la porte du grenier. Ne vous inquiétez pas, ça arrivera.*

*Bernard FRIOT, « Un martien », Nouvelles histoires pressées, éd. Milan*

# Annexe 17 : Evaluation diagnostique

| |
|---|
| Trop pressé de rejoindre son père, Pierre Colmar, 5 ans, quitta sa maman et voulut traverser la rue. Un tramway l'écrasa. |

1. Où se passe la scène ?

_____

_____

2. Décris les personnages

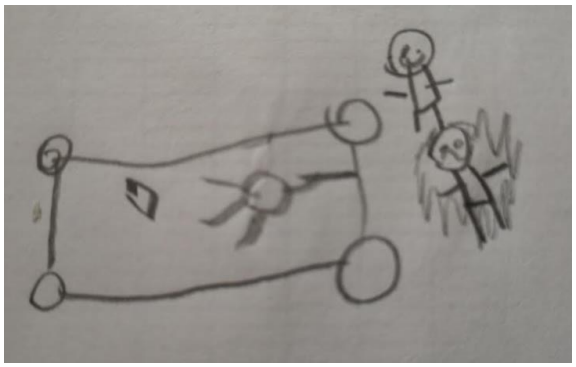
_____

_____

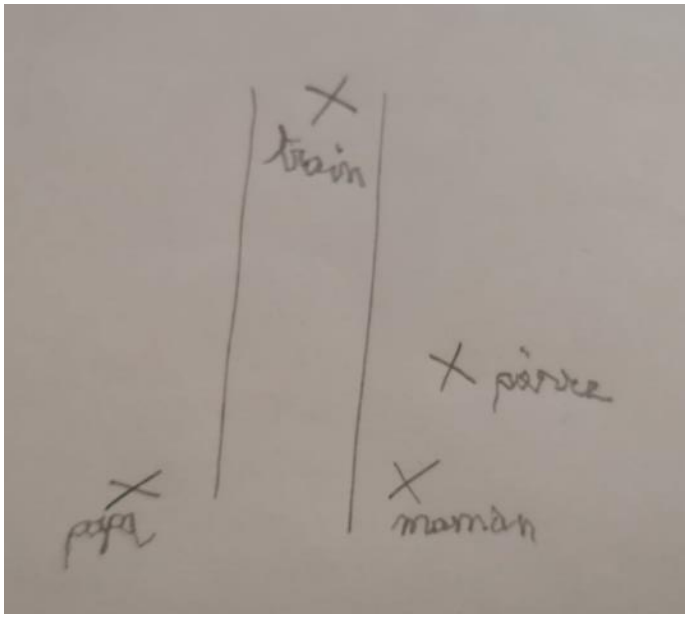
3. Dessine la scène

| |
|---|
| |

# Annexe 18: Les représentations des élèves lors de l'évaluation sommative



Un des parents est représenté et l'enfant va se faire écraser.




Le personnage est dessiné à côté de sa mère. L'élève n'a pas représenté l'élève au bon endroit.

# Annexe 19 : Evaluation sommative

*Planète Mars, neuf heures du soir.*

*Cher papa, chère maman*

*Eh oui. Me voici sur la planète Mars. J'espère que vous vous êtes bien inquiétés depuis ce matin et que vous m'avez cherché partout. D'ailleurs, je vous ai observés grâce à mes satellites espions et j'ai bien vu que vous faisiez une drôle de tête cet après-midi. Même que papa a dit : "Ce n'est pas possible, il a dû les arriver quelque chose ! " (Comme vous le voyez, mes micros longue distance sont ultra puissants). Eh bien. J'ai un peu honte de le dire. Mais je le dis quand même, parce que c'est la vérité : je suis rudement content que vous vous fassiez du souci. C'est de votre faute, après tout. Si vous ne m'aviez pas interdit d'aller au cinéma avec François, je ne serais pas parti. J'en ai marre d'être traité comme un gamin. D'accord, je n'aurais pas dû vous traiter de vieux sadiques.*

*Mais maman m'a bien traité de gros mollasson, alors on est quitte.*

*Ne me demandez pas comment je suis arrivé ici. C'est un secret et j'ai juré de ne pas te dire. En tout cas. Je me plais bien sur Mars. Les gens ne sont peut-être pas très agréables à regarder, mais ils sont super sympas. Personne ne fait de réflexion quand vous avez le malheur d'avoir un 9 en géographie. Vous voyez à qui je fais allusion...*

*Il y a quand même des choses un peu bizarres. Je ne parle pas des scarabées que les Martiens grignotent à l'apéritif. Sur Terre aussi, il y a des trucs impossibles à manger. Les choux de Bruxelles, par exemple ou le gras de jambon. Non, le plus tordu, c'est la façon dont on fait les bébés.*

*Il suffit qu'un garçon ou une fille se regardent dans les yeux, et hop ils deviennent papa-maman. J'ai déjà une demi-douzaine d'enfants. Je crois que je vais mettre des lunettes de soleil. C'est plus prudent. J'ai encore des tas de choses à vous raconter, mais je préfère m'arrêter là. Portez-vous bien et à bientôt, j'espère.*

*Félicien*

*P.-S. : Vous seriez gentils de m'envoyer deux sandwiches au saucisson, un yaourt à la fraise et une bouteille de jus de raisin. Et dites-moi si vous êtes encore fâchés.*

*P.P.-S. : Vous n'avez qu'à laisser le colis et la lettre devant la porte du grenier. Ne vous inquiétez pas, ça arrivera.*

*Bernard FRIOT, « Un martien », Nouvelles histoires pressées, éd. Milan*

1. Qui écrit la lettre ? Qui sont les personnages de l'histoire ?

_____

_____

2. Dessine où se situe Félicien ?

4. Que ressent le petit garçon ?

_____

_____

5. Connais-tu des stratégies de compréhension ?

_____

_____

## Annexe 20 : Carte mentale des stratégies de compréhension

## Résumé :

Mots-clés : compréhension de l'écrit, enseignement explicite, implicite, cycle 3

Nul n'ignore aujourd'hui l'importance de l'enseignement de la compréhension dans les classes et pourtant, force est de constater à quel point il s'agit là d'un enseignement peu dispensé. Dans le souci de trouver des moyens efficaces pour permettre la prise en main de cet objet d'enseignement, le présent mémoire éclaire la manière dont l'enseignement explicite de la compréhension peut permettre l'amélioration des compétences de compréhension écrites des élèves. L'étude analyse ainsi la manière dont, un enseignement régulier des stratégies de lecture permet aux élèves de progressivement devenir des lecteurs autonomes. Les stratégies de compréhension sont travaillées en s'appuyant sur l'album de littérature de jeunesse *La rédaction* écrit par SKARMETA Antonio.

## Abstract:

Keywords: reading comprehension, explicit and implicit teaching, Year 5 and Year 6 pupil

Today, everyone is aware of the importance of teaching understanding in the classroom, and yet it is clear how little education is provided. In an effort to find effective means to enable the handling of this subject of teaching, this thesis sheds light on how the explicit teaching of comprehension can improve the written comprehension skills of students. The study thus analyzes how regular teaching of reading strategies enables students to gradually become independent readers. Comprehension strategies are worked on based on the children's literature album The Writing Written by SKARMETA Antonio.