



HAL
open science

La compréhension : devenir “ ingénieur ” en lecture

Laurine Lefebvre-Grare

► **To cite this version:**

Laurine Lefebvre-Grare. La compréhension : devenir “ ingénieur ” en lecture. Education. 2013. dumas-00994439

HAL Id: dumas-00994439

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00994439>

Submitted on 21 May 2014

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.

MEMOIRE - CAPA-SH F

ANNEE 2012/2013

La compréhension :
Devenir « ingénieur » en lecture

NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : MILLAT Elisabeth

DISCIPLINE DE RECHERCHE : FRANÇAIS : La compréhension en lecture.

NOM ET PRENOM DU STAGIAIRE : LEFEBVRE née GRARE Laurine

OPTION : F

Direction

365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
Site web : www.lille.iufm.fr

SOMMAIRE

| | |
|--------------------------------------------------------------|----|
| INTRODUCTION..... | 2 |
| I) LA COMPREHENSION..... | 4 |
| A) La nécessité de la compréhension..... | 4 |
| B) Les différents types de traitements et de stratégies..... | 7 |
| C) Les recherches sur la compréhension de Giasson | 10 |
| II) LA MISE EN PRATIQUE..... | 16 |
| A) Questionner les textes..... | 16 |
| B) Donner une cohérence aux textes..... | 20 |
| C) Comprendre un texte dans son ensemble..... | 24 |
| III) ANALYSE..... | 28 |
| A) Les constats..... | 28 |
| B) Le transfert..... | 31 |
| C) La possible continuité de la démarche..... | 32 |
| CONCLUSION..... | 33 |
| BIBLIOGRAPHIE..... | 34 |
| ANNEXES..... | 36 |

Après avoir passé quelques années en tant qu'adjointe élémentaire principalement dans le bassin minier, j'ai décidé d'être volontaire pour l'ASH. J'ai été nommée en SEGPA, certaine que mon expérience des élèves en difficulté serait utile. Or rapidement, j'ai compris que ces adolescents aux « difficultés graves et persistantes » avaient vraiment des besoins particuliers non seulement lors de la découverte de nouvelles notions, mais aussi sur des savoirs de « base ».

Après 2 ans sur deux établissements, avec 3 niveaux de classe, mon observation s'est vérifiée et affinée. J'ai remarqué que les difficultés apparaissaient dès le début du travail, la compréhension de la consigne, des textes, leurs longueurs démotivent rapidement les élèves. Ceux-ci se sentent démunis dès le démarrage d'une séance. C'est pour cela que j'ai choisi le thème de la compréhension en lecture.

Cette année, nouvellement nommée au sein du collège Paul Langevin à Avion, je m'occupe en français et en mathématiques des élèves du cycle central et je suis professeur référent des 5èmes. Ce collège fait partie du dispositif ECLAIR, dont les objectifs sont :

- faciliter la réussite de chacun et améliorer le climat scolaire
- développer l'ambition pour tous
- renforcer la stabilité des équipes

Je pense avoir trouvé ma place dans ce projet et je suis certaine que mon étude peut s'ancrer dans cette volonté de faire progresser les élèves, en mettant en place des nouveautés pédagogiques.

Dans ma classe, j'ai vite remarqué que les difficultés de compréhension souvent constatées au préalable dans d'autres classes, s'appliquaient à mes élèves. Lors de leur évaluation diagnostique de la circonscription Lens ASH de début d'année, à la compétence « Lire seul et comprendre un énoncé, une consigne » plus de la moitié des élèves n'avaient pas acquis celle-ci. De même pour les inférences plus d'un élève sur deux n'a pas acquis la compétence. Mais le plus révélateur est la compétence : « Utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte, mieux le comprendre », seulement 3 élèves semblent l'avoir acquise et ce, de façon assez fragile.

Cela a accentué ma réflexion professionnelle sur ces difficultés de compréhension en lecture que peuvent rencontrer mes élèves certes, face à des textes littéraires mais aussi dans d'autres disciplines. En effet, en mathématiques, lors de la résolution d'un

exercice, la tâche sous-jacente reste la compréhension même de l'énoncé ou plus particulièrement du problème. De même, l'histoire et la géographie sont des disciplines où la compréhension de textes est indispensable. Pour les sciences où il est nécessaire d'analyser, synthétiser des résultats. La compréhension est une nécessité indéniable pour tout élève et principalement pour nos élèves qui ont des difficultés durables. Comme le relève, Goigoux : « les élèves les plus faibles ont aussi du mal à repérer l'information importante d'un passage, à saisir en quoi une information nouvelle est liée à ce qu'ils savent déjà ou à ce qu'ils ont déjà lues plus haut, à détecter les incohérences d'un passage »¹ c'est sur cela que je souhaite axer ma réflexion.

C'est pourquoi je rechercherai en quoi l'acquisition de stratégies de compréhension d'un texte littéraire en 5^{ème} SEGPA peut-elle aider les élèves à devenir « ingénieur » de leur lecture ?

En effet, il peut sembler audacieux de vouloir rendre les élèves de SEGPA, ces élèves à difficultés persistantes et durables, des « ingénieurs » de leur lecture. Mais il faut reprendre le verbe à partir duquel est formé le mot, c'est-à-dire, selon le dictionnaire Larousse, ingénieur : Mettre en œuvre toutes les ressources de son esprit pour parvenir à son but. Je souhaite que les élèves apprennent à utiliser des stratégies, des outils pour parvenir à lire, à comprendre leur texte.

En m'appuyant principalement sur les recherches de Giasson, Goigoux, Cèbe, Thomazet et le groupe départemental de prévention de l'illettrisme, j'expliquerai tout d'abord ce que signifie le mot compréhension, en quoi elle est nécessaire et présenterai les réflexions déjà établies sur le sujet. Ensuite, je présenterai ma pratique de classe, ce que j'ai mis en place avec les élèves c'est-à-dire le questionnement de textes, la prise de conscience de stratégies, le résumé. Je finirai par l'analyse de ces situations de classe, avec des constats sur les apports et les limites de cette méthode de travail.

Je vais tout d'abord présenter brièvement la classe :

Composée de 10 élèves, la classe est hétérogène. Le climat de classe est positif et calme. Les élèves sont intéressés et motivés par les enseignements proposés. Ils se mettent assez vite au travail. Ils apprécient les activités de groupe. Toutefois la participation orale est difficile, la plupart des élèves sont très effacés. Conscients de leurs difficultés, ils souhaitent tous progresser mais n'osent pas parler.

¹ GOIGOUX R. *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, 1998.

Les résultats aux évaluations de la circonscription Lens ASH en français sont de 62% en moyenne de classe, il semble assez bon face à 39.09% en moyenne pour la circonscription. Il apparaît pour l'ensemble de la classe que la compréhension explicite et fine, la rédaction de textes et tout ce qui en découle orthographe, grammaire, conjugaison et vocabulaire, sont des axes majeurs à travailler.

Avec 47,78% de moyenne en mathématiques (39,36 % en moyenne dans la circonscription), l'étude générale des évaluations met en avant les difficultés des élèves notamment en géométrie. On retrouve les problèmes de compréhension et de rédaction soulevés dans le paragraphe précédent dans la résolution de problèmes. Le niveau de la classe semble plus homogène qu'en français, les écarts sont moins importants. Je préciserai par la suite les difficultés des élèves ainsi que leurs besoins particuliers qu'il a fallu prendre en compte.

I) LA COMPREHENSION

Il est intéressant avant toute pratique pédagogique de prendre connaissance du fonctionnement de la compréhension pour les élèves et de relever les difficultés que rencontrent nos élèves afin de les prendre en compte pour les aider à les surpasser.

A) La nécessité de la compréhension

1° Qu'est-ce que la compréhension ?

La définition de la compréhension, selon le Larousse² en ligne est : « Action de comprendre le sens, le fonctionnement, la nature, etc., de quelque chose : *Faciliter la compréhension d'un texte.* » Cette définition est d'emblée reliée au texte, comme le rappelle l'exemple. Mais il faut la lire et l'intégrer dans sa totalité. En effet, il faut comprendre le sens et le fonctionnement.

Le groupe de prévention de l'illettrisme insiste sur ce point de la définition : « *la compréhension est une activité mentale de construction du sens qui peut s'exercer dans tous les registres (oral, écrit, lecture d'image fixes ou mobiles). Ce processus se construit progressivement par l'intégration de nouveaux éléments. Cette intégration se produit soit au niveau explicite (mise en relation directe des éléments) ou au niveau implicite (inférences).* »³

Ensuite, il précise que comprendre c'est :

- *mobiliser les savoirs disponibles (liés au contenu du texte, maîtrise du lexique...)*
- *construire des références : anaphores pronominales, synonymiques, métaphoriques*
- *construire de la cohérence (inférences, chronologie, personnages, évocation du contexte, éléments spatiaux temporels, de causalités...)*
- *interpréter un texte, des images, (émission d'hypothèses, idées essentielles...)*

Mais la maîtrise de l'ensemble de ces dimensions est très difficile, il faut donc travailler chacun des domaines de façon spécifique et poursuivre le travail en situation de lecture de texte où toutes ces compétences seront sollicitées.

² Larousse en ligne ; www.larousse.fr

³ Groupe départemental de prévention contre l'illettrisme www.ac-orleanstours.fr

2° La compréhension pour les élèves en difficultés

Comme nous l'avons vu précédemment la compréhension d'un texte engendre la maîtrise de plusieurs tâches en interaction, or pour des élèves souffrant de difficultés durables et persistantes, cette maîtrise est difficile. Il est important de bien comprendre que nos élèves doivent prendre conscience des différentes tâches de façon isolée, afin de pouvoir les combiner entre elles. En effet dans la synthèse de l'étude « les élèves en grandes difficultés de lecture et les enseignements adaptés » réalisée par R. Goigoux à la demande de la direction des enseignements scolaires et du ministère de l'Education nationale, de la recherche et de la technologie en 1998. Goigoux relève des difficultés de trois ordres :

- Les déficits de bas « niveaux » (notamment la faiblesse de l'automatisation des processus d'identification des mots).
- Les déficits généraux des capacités de compréhension (déficits non spécifiques à la lecture et qui affectent également la compréhension du langage oral).
- Les déficits spécifiques au traitement du texte écrit, liés principalement à une mauvaise régulation de lecture par l'élève.

C'est sur le troisième point que Goigoux affine son analyse, il explique que les élèves en grandes difficultés se trompent sur la nature de l'activité intellectuelle et sur les procédures nécessaires.

Les lecteurs dit « précaires » pensent que le décodage des mots est suffisant pour le comprendre. Ils ne voient pas le lien entre les phrases et imaginent qu'elles sont mises les unes à côté des autres sans relation. Goigoux précise : « Ils ne pensent pas à élaborer des représentations provisoires le long de la lecture du texte, ni à mémoriser les informations importantes, ni à faire des inférences pour relier les informations entre elles. »

Les lecteurs semblent tous faire des inférences mais les plus faibles se limitent à faire des inférences sur le début du texte. Ils établissent une cohérence globale sur les premières lignes du texte et s'y emprisonnent. Ils n'arrivent donc pas à faire évoluer leurs représentations avec les données qui apparaissent ensuite dans le texte. Les meilleurs lecteurs savent faire évoluer leur interprétation, ils la complètent au fur et à mesure des données du texte, ils évoluent vers une cohérence locale.

J'ai pu observer ces difficultés dans ma classe : lors de la lecture d'un texte dans lequel un jeune homme racontait un rêve puis revenait à la réalité. La plupart des élèves de la classe pensait qu'il s'agissait encore d'un rêve à la fin du texte, ils étaient restés sur une compréhension globale du début du texte et n'avaient pas su prendre en compte les informations successives et faire évoluer leur compréhension.

Roland Goigoux remarque aussi que certains faibles lecteurs confondent la lecture compréhension avec une simple recherche d'informations sollicitée par un questionnaire soumis plus tard. Ils repèrent ainsi des thèmes et localisent des informations pour répondre à un éventuel questionnaire.

3° Les difficultés pour ces élèves

Les élèves de SEGPA sont persuadés qu'un petit texte est bien plus facile à comprendre qu'un long texte. Pour eux la lecture est une suite de reconnaissance de mots conduisant à une compréhension univoque du texte sans volonté particulière. Ils n'ont pas ou peu conscience de leurs procédures de lecture et des stratégies possibles à mettre en œuvre. Ils procèdent à un contrôle de la compréhension au niveau propositionnel mais pas au niveau local et global.

Pour eux, la lecture à haute voix est un moyen d'auto-évaluation de leur compréhension. Ils ont besoin d'un questionnement annexe et postérieur à la lecture. Or, nous savons que pour parvenir à la compréhension d'un texte, le lecteur doit effectuer de nombreux traitements cognitifs, mobilisés en interaction.

Goigoux les schématise en 3 niveaux :

- 1 - Identifier les mots écrits.
- 2 - Comprendre la signification des groupes de mots, des phrases et ensembles de phrases (en reliant entre elles les informations portées par ces unités).
- 3 - Construire une représentation mentale du texte (qui correspond à celle souhaitée par son auteur).

Les lecteurs en grande difficulté délaissent la représentation mentale au bénéfice des traitements locaux.

Comme tous les lecteurs, ils réalisent une représentation de la signification dès les premières lignes mais ils ne savent pas faire évoluer cette représentation avec les nouvelles données du texte, ils ont des difficultés à établir les relations qui assurent la

cohésion textuelle (anaphores, connecteurs, temps...). Ils ne savent pas « sortir » du texte, ils se contentent d'une lecture explicite du texte. Ils ne font pas ou peu d'inférences de liaison (lien logique entre les diverses informations du texte). Les inférences interprétatives (entre les informations du texte et leurs propres connaissances) sont quasi inexistantes, ils ne perçoivent pas la relation causale entre deux événements mais retiennent leurs relations temporelles. C'est le cas de quatre élèves de ma classe, qui ne savent pas faire de liens temporels ou de cause à effet entre deux actions.

Il est évident que les difficultés pour nos élèves pour parvenir à comprendre les textes, sont la faible étendue ou pertinence de leurs connaissances encyclopédiques, l'insuffisante fiabilité de leurs traitements linguistiques et l'absence de conscience de la nécessité d'aller au-delà de l'information explicite. Etant donné les résultats de mes élèves, c'est un axe important à travailler.

B) les différents types de traitements et de stratégies...

1° Les prérequis/ les traitements

Il est peut-être nécessaire de clarifier les pré requis à la compréhension. Dans ma réflexion et compte tenu de mon profil de classe, j'ai constaté que les élèves étaient tous lecteurs : ils maîtrisent les microprocessus. Les microprocessus permettent de comprendre l'information contenue dans une phrase. Il ne suffit pas de reconnaître les mots, il faut aussi savoir regrouper les mots en unités signifiantes et sélectionner les éléments de la phrase importants à retenir : la microsélection. A première vue, mes élèves sont capables d'un traitement local, ils savent construire la signification d'un groupe de mots et de phrases qu'ils décodent. Cependant, ils doivent parvenir à un traitement global qui permet de construire une représentation mentale de l'ensemble du texte. La compréhension d'un texte nécessite l'utilisation volontaire de stratégies qui permettent de planifier et de contrôler les traitements cognitifs adéquats et d'organiser les informations retenues en mémoire à long terme.

2° Les stratégies

Cèbe et Thomazet rappellent que les différents types de traitements et stratégies responsables de la compréhension, définissent autant de sources possibles de difficultés qui peuvent toucher :

- a) La compréhension du langage, la maîtrise des connaissances linguistiques (lexique, syntaxe de l'écrit...).
- b) La capacité à repérer les idées principales du texte, à localiser les informations pertinentes, à exploiter ces informations pour répondre aux questions, à résoudre les problèmes posés.
- c) La capacité à lier des informations éparses, à comprendre les enchaînements entre les différents éléments du texte pour produire des inférences de liaison.
La capacité à faire des liens entre les informations du texte et ses connaissances pour produire des inférences interprétatives.
- d) La capacité à comprendre l'organisation globale du texte.

Goigoux⁴ relève aussi un problème de contrôle de l'activité, il ajoute que des études ont démontré que la qualité du contrôle (maîtrise des stratégies et régularisation de leur utilisation) que le lecteur exerce sur son activité de lecture affecte la qualité de sa compréhension.

Butkowsky et Willows⁵, observent que les lecteurs peu efficaces, parce qu'ils s'attendent à ne pas comprendre, étudient moins longtemps le texte que les autres. Ils jugent le texte inintéressant ou trop difficile mais ils ne s'attardent pas. Pour certains, sur le peu d'effort qu'ils consacrent à l'étude, ils attendent le contrôle de l'adulte pour être aidés à se centrer sur l'activité.

Les élèves ne savent pas quelles procédures utiliser, or il est nécessaire pour eux :

- de construire des représentations intermédiaires et provisoires au fur et à mesure de l'avancée dans le texte
- de consacrer une partie de leur attention à se rappeler les informations les plus importantes et à chercher délibérément à construire des relations logiques qui permettent de suppléer au non-dit du texte.

⁴ GOIGOUX R. *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, 1998.

⁵ BUTKOWSKI et WILLOWS, DM (1980). *Cognitive – caractéristiques motivationnelles des enfants différents dans la capacité de lecture : Preuve de l'impuissance acquise en mauvais lecteurs*. Revue de psychologie de l'éducation, 72, p 408-422.

Pour comprendre, il faut que les élèves :

- modulent leur vitesse de lecture
- ralentissent lorsqu'ils traitent un passage délicat
- s'arrêtent ou reviennent en arrière si nécessaire
- s'assurent de la qualité de leur compréhension.

3° Le but pour nos élèves devenir ingénieurs

Fanny De La Haye et Nathalie Bonneton ont proposé une pratique d'une pédagogie de la compréhension plus exigeante⁶. Elles ont mis en place un entraînement systématique, à partir de questionnaires appelant une réponse explicite puis inférentielle. Proposant aux élèves des stratégies lisibles et identifiables, elles leur ont permis de devenir des « lecteurs-compreneurs » qui adaptaient leur comportement en catégorisant les inférences (lexicales, grammaticales et sémantiques) à l'origine du prélèvement et du traitement des informations nécessaires à l'élucidation du sens. Je rejoins ces auteures ainsi que Bernstein, lorsqu'ils pensent que la pratique d'une pédagogie visible aura des effets d'autant plus favorables à la compréhension qu'elle donnera à « imaginer » la matérialité des inférences requises par l'élaboration du sens.

Les recherches de Cèbe, Goigoux et Thomazet, expliquent qu'une didactique de la compréhension en lecture doit chercher à maintenir plusieurs équilibres :

- entre les activités qui visent la pratique répétée et réussie de la lecture et celles qui favorisent les prises de conscience sur leur processus de lecture.

- entre les activités de questionnement (questionnement oral et écrit conduit par le maître à propos des textes) et les activités de reformulation (paraphrase, résumé, traduction des idées du texte dans les propres mots des élèves...).

- entre les activités de questionnement littéral et de questionnement inférentiel, celui qui oblige à raisonner à partir des données du texte pour en déduire des informations nouvelles, non explicite.

Il s'agit d'initier les élèves à un double exercice analytique et synthétique et de le maintenir à long terme.

⁶ Nouvelle Revue de l'INS HEA, *Enseigner et apprendre en SEGPA*, Roland Goigoux.

Analytique qui vise à apprendre aux élèves à décomposer les textes pour en comprendre les mécanismes internes : travail sur la langue, sur la ponctuation, sur les questionnaires qui obligent les élèves à entrer dans le détail du texte pour le comprendre finement.

Synthétique : en prenant appui sur des tâches qui permettent aux élèves de « mettre ensemble » ce qui doit être relié et reconstruire la cohérence du texte à l'occasion de tâches de rappel, de résumé, de reformulation.

Le but est d'enseigner à nos élèves des stratégies spécifiques à la compréhension et de développer par les élèves eux-mêmes, des prises de conscience qui sous-entendent l'auto-contrôle de l'activité de lecture. Les axes, à travailler particulièrement, sont : la reformulation, le résumé, les inférences, l'interprétation, le questionnement, l'écriture et le contrôle.

Grâce à ces exercices et à la prise de conscience par les élèves qu'ils ont les stratégies nécessaires à la compréhension, ils seront des « ingénieurs » de leur lecture c'est-à-dire qu'ils auront en leur possession les outils (stratégies) nécessaires à la construction de celle-ci.

C) les recherches sur la compréhension de GIASSON

1° Les processus d'intégration

Les processus d'intégration sont des processus qui permettent de faire des liens entre les propositions ou entre les phrases. Ces liens participent à la cohésion du texte. Il est indispensable qu'un lecteur puisse identifier et comprendre les indices de cohésion, mais aussi d'inférer les liens implicites.

Il existe deux types de processus d'intégration : comprendre les indices de relation et les inférences.

Selon Giasson, les indices de relation sont composés des référents et des connecteurs.

Les référents ou anaphores, utilisés pour remplacer un mot, par exemple le pronom qui remplace un nom. Le lecteur doit alors établir 3 tâches : assimiler le nom, le pronom et la relation entre le nom et le pronom. On peut classer ces référents de diverses façons :

- linguistique inspiré de Baumann, mais peu utilisable en classe (Il liste les référents par nature : pronom, adverbe. C'est un système trop vaste. Voir annexe 1)

- par leur position adjacente ou éloignée, avant-après (lorsque que l'antécédent apparaît avant le mot)

- par difficultés, les relations éloignées sont plus difficiles à établir que les relations adjacentes, idem pour après/avant, les relations dans lesquelles le pronom réfère à une proposition sont plus difficiles à établir que lorsqu'il réfère à un nom.

Baumann⁷ a expérimenté l'enseignement des référents en expliquant clairement les avantages aux élèves et cette pédagogie a été bénéfique : ses élèves ont eu de meilleurs résultats que le groupe témoin. Les référents sont présents partout, il est importants que les élèves établissent les liens entre les référents et les mots qui les remplacent.

Les connecteurs sont des mots qui relient deux événements entre eux, ils peuvent être utilisés pour unir deux propositions ou deux phrases. Parfois évident pour les lecteurs, ils peuvent prêter à confusion, sur l'ordre des événements par exemple : « Jean est revenu de l'école après Marie » la plupart des élèves pense que Jean est revenu le premier car il apparaît en premier dans la phrase. Il faut donc s'attarder sur les connecteurs qui participent à la bonne compréhension du texte.

On peut aussi classer ces connecteurs par leur fonction (conjonction, exclusion, comparaison, contraste, comme ont pu le faire Irwin et Blain⁸. Les connecteurs peuvent aussi être explicites (Paul pleure parce qu'il est tombé) ou implicite (Paul pleure. Il est tombé). Les connecteurs implicites sont difficilement compris par les élèves. On note une tendance à vouloir simplifier la tâche en raccourcissant les phrases mais cela se fait souvent au détriment des connecteurs, tout l'avantage des phrases courtes disparaît. Il est plus difficile pour le lecteur de comprendre deux phrases courtes sans connecteurs qu'une phrase plus longue avec un connecteur explicite.

De plus, les connecteurs de temps et de cause relèvent de la compréhension fine et celle-ci est peu maîtrisée. Les relations de cause à effet sous-entendent des connaissances sur des phénomènes complexes. Il faut donc porter une attention particulière aux connecteurs de cause, qui sont difficiles à comprendre et souvent implicites.

Nous abordons ensuite le deuxième type de processus d'intégration les inférences.

⁷ BAUMANN, JF, & SCHMIDT, MC (1986). *L'quoi, pourquoi, comment et quand l'instruction de compréhension*. Professeur de lecture, vol. 39.

⁸ BLAIN, R, (1988), *Guide d'écriture*. Montréal.

Comme Giasson le souligne, il existe diverses définitions de l'inférence, elle s'appuie sur le modèle conceptuel de J. Cunningham, qui place les inférences sur une échelle. Dans son modèle, Cunningham identifie d'abord ce qu'est l'inférence ou pas, puis différencie les inférences fondées sur le texte de celles fondées sur les connaissances du lecteur, puis il présente la notion d'inférence créative.

Exemple : Les indiens se dirigeaient vers le soleil couchant.

Inférences créatives : Les indiens se dirigeaient à cheval vers l'ouest.

Sur cette échelle, (voir annexe 1) on comprend qu'il est impossible de faire une rupture entre les deux catégories, il est plus profitable de conceptualiser l'inférence en se représentant « jusqu'à quel point le lecteur utilise le texte et jusqu'à quel point il utilise ses propres connaissances ».

La capacité à inférer se développe graduellement avec l'âge mais elle peut, selon Giasson, être améliorée par l'enseignement.

2° Les macro processus

Les macros processus sont orientés vers la compréhension du texte dans son entier. Ils sont composés de l'identification des idées principales, du résumé et de l'utilisation de la structure du texte.

L'idée principale est un concept aléatoire, on constate que ce qui est reconnu comme important peut différer d'un lecteur à un autre et d'une situation à l'autre. Il faut donc catégoriser les informations importantes.

Van Dijk les distingue :

- soit l'information « textuellement importante » : l'information est importante car l'auteur la présente comme telle.
- soit l'information « contextuellement importante » : l'information peut être importante parce que le lecteur la considère comme telle en raison de son intention de lecture.

Plusieurs études démontrent que les faibles lecteurs ont des difficultés à identifier l'information que l'auteur considère comme importante dans un texte. Ils considèrent comme importante l'information qui les intéresse personnellement, ils sont plus centrés

sur l'information « contextuellement importante ». Les lecteurs habiles sont plus souples dans leur recherche, ils s'attachent à leur intention de lecture et aux indices placés par l'auteur pour trouver l'information importante. Il est donc indispensable que les élèves apprennent à faire la distinction entre les deux types d'information.

Giasson relève les causes de confusion au sujet de l'idée principale,

- l'idée principale et le type de texte : l'idée principale varie selon le type de texte, (l'idée principale d'un texte informatif est différente de celle d'un texte narratif)
- le manque de distinction entre le sujet du texte et l'idée principale du texte. ; le sujet peut être résumé en un mot ou une expression, tandis que l'idée principale est exposée dans une phrase ou deux, elle représente l'information la plus importante que l'auteur a fournie pour expliciter le sujet.

Aulls⁹ rappelle aux enseignants :

- que les élèves doivent apprendre que le sujet est différent de l'idée principale parce qu'utiliser les deux termes indifféremment peut créer des confusions cognitives,

- que les élèves doivent apprendre ce qu'est un sujet avant d'apprendre ce qu'est l'idée principale parce qu'ils acquièrent la compétence cognitive qui permet d'identifier un sujet avant celle qui permet d'identifier une idée principale.

- que les élèves doivent apprendre à identifier le sujet et ensuite l'idée principale dans un texte parce qu'ordinairement le sujet est introduit plus tôt dans le texte que l'idée principale.

- l'idée principale implicite et l'idée principale explicite.

- la localisation de l'idée principale et autres variables. En effet, l'idée principale exprimée au début du texte est bien plus facile à identifier par les élèves que si elle se trouve au milieu ou à la fin du texte. De même, il est plus facile de trouver l'idée principale dans un texte court.

⁹ AULLS M, 1986 *l'enseignement actif des compétences de l'idée principale*. Dans le journal de l'éducation, la compréhension idée .Newark, Delaware lecture association, p 96-133.

Giasson nous rappelle que pour enseigner aux élèves à identifier l'idée principale, il faut expliquer le pourquoi de la stratégie et l'illustrer afin de rendre le processus transparent et de procurer des occasions pour appliquer cette stratégie.

La notion d'idée principale est primordiale en lecture, il faut sensibiliser nos élèves à ces notions en tenant compte de leurs capacités.

3° Les processus d'élaboration

Pour comprendre un texte, le lecteur doit établir les liens entre les phrases, trouver les idées principales, mais il fait aussi des inférences qui ne sont pas prévues par l'auteur et pas vraiment indispensables à la compréhension littérale du texte. Ce sont les processus d'élaboration. Irwin en identifie cinq :

1) Faire des prédictions.

Les prédictions sont des hypothèses que le lecteur fait sur ce qui arrivera ensuite dans le texte. Elles concernent surtout les idées, elles se situent au niveau du texte. Celles-ci peuvent se décliner en deux catégories l'une sur le contenu et l'autre sur la structure.

Il est important de sensibiliser les élèves à ce processus qui peut les rendre plus actifs dans la compréhension de texte. Les bons lecteurs utilisent les prédictions, elles permettent d'augmenter la motivation et l'engagement du lecteur face au texte, améliorant par le fait même sa compréhension.

2) Se former une image mentale.

Selon Long et Al¹⁰, l'imagerie mentale interviendrait de plusieurs façons en lecture :

- Elle augmenterait la capacité de mémoire de travail durant la lecture en réunissant les détails dans de grands ensembles.
- Elle faciliterait la création d'analogies ou de comparaisons.
- Elle servirait d'outils pour structurer et conserver en mémoire l'information tirée de la lecture.
- Elle augmenterait le degré d'engagement envers le texte ainsi que l'intérêt et le plaisir à lire.

¹⁰ LONG, SWINOGRA, P. ET BRIDGE, (1989). *Les effets de lecture et les caractéristiques du texte sur les rapports à l'imagerie pendant et après la lecture*, Reading Research Quarterly, 24, n°3 p 353.

Les recherches ont révélé qu'un entraînement à l'imagerie mentale améliorerait la compréhension, mais pour être efficace, elle doit être consciente et dirigée se rapprochant alors des processus méta cognitifs.

3) Réagir émotionnellement.

Un lecteur qui s'engage émotionnellement dans un texte est plus actif et de ce fait le comprend mieux et retient l'information de celui-ci. Mais cela reste très subjectif et peut influencer la compréhension du lecteur. Il faut justement que le lecteur en prenne conscience pour pouvoir prendre de recul.

4) Raisonner sur le texte.

Il faut savoir analyser et critiquer un texte, les élèves doivent savoir porter des jugements sur les textes pour pouvoir réutiliser les connaissances qu'ils en ont tirées. Le lecteur doit savoir distinguer les faits des opinions, porter un jugement sur la crédibilité de la source d'information et réagir aux aspects connotatifs du langage de l'auteur.

5) Intégrer l'information nouvelle à ses connaissances antérieures.

Le lecteur doit faire le lien entre le texte et ses connaissances personnelles.

Les processus d'élaborations sont très variés. Ils sont utilisés de façon différente par chaque lecteur, il faut donc s'en enrichir pour faire progresser les élèves. On pourrait faire correspondre les types de processus aux intitulés de compétences (annexe 2).

Riche de ces éclaircissements théoriques du processus de la compréhension par Giasson et des réflexions de Goigoux et de ses collègues, il semble intéressant, voire indispensable de mettre en place des outils pour favoriser la compréhension et de rendre conscients les élèves de leurs stratégies pour qu'ils deviennent ingénieurs de leur lecture.

II) LA MISE EN PRATIQUE

Après avoir pris note de ces recherches, j'ai décidé de mettre en place des séances de classe proposées par le groupe « je lis, je comprends », adaptées à ma classe afin de les aider à devenir ingénieurs de leurs lectures.

A) Questionner les textes

1° Evaluation diagnostique

Après avoir constaté aux évaluations de circonscription de Lens ASH, que plus de la moitié de la classe n'avait pas acquis les compétences de compréhension de lecture malgré un bon niveau de lecture (10 élèves ont acquis la compétence lire avec aisance) :

| Compétence testée | | Exercice | A | D | D | Di | D | Gr | Pi | R | R | T | B. |
|-------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| FL1 | Lire avec aisance (à haute voix, silencieusement) un texte | 1 | A | A | A | A | A | A | A | A | A | A | NA |
| FL4 | Dégager le thème d'un texte | 1 | A | A | A | NA | A | A | NA | NA | A | A | NA |
| FL3 | Lire seul et comprendre un énoncé, une consigne | 1 | NA | NA | A | NA | A | A | NA | NA | A | A | A |
| FL5 | Repérer dans un texte des informations explicites | 2 | A | A | EA | EA | A | EA | A | A | A | EA | EA |
| FE3 | Répondre à une question par une phrase complète à l'écrit | 2 | NA | EA | NA | NA | A | A | A | EA | A | A | NA |
| FL6 | Inférer des informations nouvelles | 2 | NA | A | NA | A | A | NA | NA | NA | A | A | NA |
| FL8 | Utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte, mieux le comprendre | 3 | NA | A | NA | NA | A | NA | EA | NA | A | EA | A |
| FE4 | Rédiger un texte d'au moins 15 lignes (récit, description, dialogue, texte poétique, compte-rendu) en utilisant ses | 4.1 | EA | EA | NA | EA | A | EA | EA | EA | NA | NA | NA |
| FE2 | Utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte et mieux l'écrire | 4.2 | EA | EA | NA | NA | EA | NA | EA | EA | NA | EA | EA |

J'ai décidé de faire une évaluation plus ciblée sur la compréhension littérale et fine, ainsi que les différentes stratégies utilisées par les élèves pour essayer de comprendre un texte.

Pour cela, j'ai utilisé les évaluations proposées par le Groupe de Prévention Contre l'Illettrisme :

L'objectif général est d'améliorer la compréhension des élèves en lecture sachant que comprendre un texte se traduit par l'exécution possible d'un ensemble de tâches (reformuler, synthétiser, inférer, questionner, interpréter, contrôler) qui nécessite la mise en place de différentes stratégies (prise d'indices, association d'idées, utilisation de connaissances antérieures et/ou extérieures) comme nous l'avons précédemment vu avec J. Giasson.

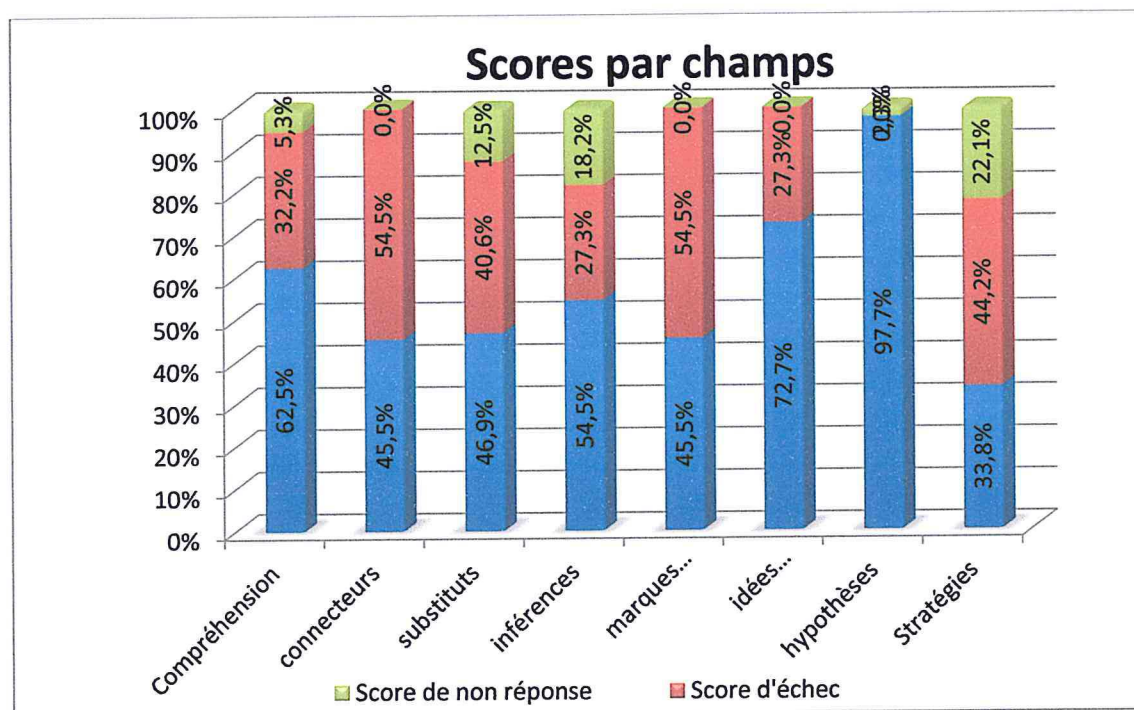
Cette évaluation diagnostique a eu lieu en 4 séances :

Les 3 premières séances nous ont permis à travers l'analyse de différents textes d'évaluer les compétences des élèves concernant :

Les connecteurs, les substituts, les inférences, les marques morphosyntaxiques et les idées essentielles.

La dernière séance évaluait la capacité à formuler des hypothèses.

Voici les résultats :



A partir de ces résultats, on peut constater que la compréhension n'est acquise que partiellement avec une moyenne de 62,5% mais que les élèves ont des capacités importantes pour faire des hypothèses 97,7%. Les difficultés les plus importantes sont au niveau des connecteurs, des substituts et des marques morphosyntaxiques avec environ 45% d'acquis. Ce qui est particulièrement remarquable c'est que les élèves ont

très peu conscience des stratégies qu'ils mettent en place pour comprendre un texte. Il est donc essentiel de développer cette compétence.

Dans cette évaluation on peut mettre en avant les résultats de 3 élèves :

| Prénom | Compréhension | connecteurs | substituts | inférences | marques | idées ess. | hypothèses | Stratégies |
|---------|---------------|-------------|------------|------------|---------|------------|------------|------------|
| Sophyan | 73,7% | 66,7% | 100,0% | 66,7% | 33,3% | 66,7% | 100,0% | 57,1% |
| Laura | 83,3% | 50,0% | 100,0% | 66,7% | 66,7% | 100,0% | 100,0% | 42,9% |
| Laure | 57,9% | 0,0% | 66,7% | 33,3% | 100,0% | 33,3% | 100,0% | 28,6% |
| Coline | 47,4% | 33,3% | 0,0% | 33,3% | 0,0% | 66,7% | 100,0% | 0,0% |
| Belinda | 68,4% | 33,3% | 66,7% | 33,3% | 66,7% | 100,0% | 100,0% | 85,7% |
| Johakim | 52,6% | 0,0% | 33,3% | 66,7% | 33,3% | 33,3% | 100,0% | 42,9% |
| Tiphane | 57,9% | 0,0% | 33,3% | 66,7% | 33,3% | 66,7% | 100,0% | 28,6% |
| Thomas | 57,9% | 33,3% | 66,7% | 33,3% | 33,3% | 66,7% | 100,0% | 14,3% |
| Oceane | 68,4% | 66,7% | 33,3% | 66,7% | 33,3% | 100,0% | 100,0% | 14,3% |
| Julie | 73,7% | 66,7% | 0,0% | 100,0% | 66,7% | 100,0% | 100,0% | 28,6% |

Laure qui a des difficultés importantes en compréhension semble ne pas comprendre du tout, la fonction des connecteurs, mais plus celle des marques morphosyntaxiques telle que la ponctuation.

Coline : n'a pas conscience des stratégies qu'elle utilise et n'a pas compris le rôle des substituts comme les pronoms personnels, ni des marques morphosyntaxiques.

Johakim qui est un élève qui participe beaucoup à l'oral, n'a pas compris l'utilité des connecteurs et leurs fonctions.

Face à ces résultats, il semble essentiel de donner des outils aux élèves, leur apprendre des stratégies pour améliorer leur compréhension.

2° le travail donné :

La deuxième étape de mon travail était de mettre en avant des stratégies qui leur permettent de comprendre un texte. Pour cela, je me suis appuyée sur les recherches de Goigoux, Thomas et Cèbe qui précisent que les élèves doivent apprendre à identifier les procédures qui leurs permettent de répondre aux questions posées tout en essayant de les automatiser.

J'ai effectué ce travail en 2 séances où l'objectif est explicite pour les élèves. Nous allons analyser les réponses de différents élèves à un questionnaire de lecture afin de déterminer comment ils font pour répondre.

Mon objectif d'apprentissage est que les élèves prennent conscience qu'il existe des stratégies pour comprendre un texte et qu'ils se les approprient.

Pour cela, chaque élève dispose d'un texte, d'un questionnaire et des réponses d'élèves.

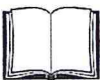


1 : Le texte est lu par l'enseignant puis relu silencieusement par chaque élève.

2 : Les élèves effectuent un tri des questions en cherchant la manière d'y répondre.

3 : On met en avant les différentes stratégies pour rédiger un référent utilisé en classe.

Soit :

Pour répondre à des questions, on peut :

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>A) Recopier un morceau du texte. B) Reformuler des morceaux du texte.</p> | <p>1 J'ai trouvé la réponse écrite dans le texte.</p>  |
| <p>C) Réunir des informations du texte.</p> | <p>2 J'ai trouvé la réponse à partir d'indices écrits dans le texte.</p>  |
| <p>D) Utiliser des connaissances que nous avons avant de lire le texte.</p> | <p>3 J'ai utilisé des connaissances que j'avais déjà</p>  |

De plus pour chaque stratégie, une couleur et un symbole sont associés afin d'aider les élèves qui utilisent leur mémoire visuelle.

Par exemple :

Ce matin, nous avons accueilli dans la classe un nouveau camarade. François l'a fait asseoir à côté de lui et lui a demandé son nom. Le nouveau a dit, souriant à toute la classe mais avec un drôle d'accent : « Bryan ». Il connaît mal notre langue car il n'est en France que depuis une semaine. Il comprend les explications du maître et peut parfois faire les problèmes, mais il est incapable de suivre la dictée. Il semble avoir très bon caractère et rit avec nous de bon coeur des fautes qu'il fait en parlant. Il chante très bien et nous a promis de nous apporter demain des photos de sa ville natale. Construite au bord de la Tamise, elle est connue dans le monde entier pour ses typiques bus rouges à deux étages et Big Ben, la grosse cloche de la Tour de l'horloge du palais de Westminster qui carillonne les heures. De nombreux touristes s'y pressent pour visiter Buckingham Palace, le palais de la reine, ou faire du shopping dans les magasins d'Oxford Streets, un des quartiers les plus commerçants de la ville.

Q 1 : Comment s'appelle le nouveau camarade ? Il s'appelle Bryan.

Q 2 : D'où vient-il ? Il vient de Londres ... d'Angleterre... de Grande-Bretagne... du Royaume Uni...

Q 3 : Depuis quand suit-il cette classe ? Il suit cette classe depuis ce matin.

Q 4 : Quel est l'exercice le plus difficile pour lui en classe ? C'est la dictée.

Q 5 : Pourquoi Bryan a-t-il des difficultés en dictée ? Il a des difficultés parce qu'il arrive d'un pays étranger et ne parle pas le français.

Q 6 : En quoi est-il très bon ? Il est très bon en chant.

3° Les réactions des élèves

Les élèves qui avaient déjà de bons résultats ont vite adhéré à ce type de recherche. Par contre pour les élèves en grande difficulté de compréhension comme Coline ou Laure, notamment au niveau de la sélection d'informations, il était difficile d'appliquer cette méthode totalement nouvelle qui n'était pas dans leurs habitudes de travail : Coline : « j'ai jamais fait ça avant ». D'abord un peu perdue comme sa camarade Laure, les deux ont adhéré à la méthode grâce aux couleurs. Le fait de catégoriser les questions allait les aider à cibler les réponses et ne pas perdre de temps à se disperser dans les informations du texte. En effet, pour les questions où la réponse était une phrase du texte, j'ai associé la couleur jaune, ensuite pour la réponse qui était composé de plusieurs éléments du texte j'ai utilisé l'orange et pour les questions qui faisaient appel à leur propre connaissance, j'ai utilisé le rose. Ainsi les élèves surlignaient d'abord les éléments qui correspondaient à la question dans le texte selon la couleur puis ils rédigeaient leurs réponses.

Johakim a tout de suite compris la stratégie, les symboles étaient suffisants pour lui car nous avons travaillé sur des énigmes policières, c'était pour lui une mise en mot d'une méthode qu'il utilisait parfois inconsciemment ; soit la réponse était sous nos yeux : la phrase du texte ; soit il fallait retrouver des indices, étudier à la loupe différents éléments du texte, ou alors la réponse était dans nos connaissances et il fallait solliciter les « fichiers » de notre cerveau.

Suite à ces 2 séances, j'ai instauré dans chaque questionnaire de lecture l'utilisation des symboles pour toute la classe et celle des couleurs pour ceux qui le souhaitaient ou en avaient besoin.

B) Donner une cohérence aux textes

Comme je l'ai mis en avant dans ma première partie, en écho aux écrits de Giasson et Goigoux, il est important que les élèves aient conscience de l'utilité de ma démarche. Je leur ai donc expliqué que nous ferions des recherches ensemble sur la meilleure façon de comprendre un texte et que je mettrai en place des ateliers hebdomadaires avec des exercices de réflexion et d'automatisation sur les éléments qu'il est important de maîtriser pour comprendre un texte.

1° Les connecteurs et les substituts

Pour travailler les connecteurs, les élèves se sont exercés pour acquérir la compétence : repérer les connecteurs. L'objectif de ces exercices est de faire prendre conscience aux élèves que, tout d'abord, ces connecteurs existent et surtout qu'ils ont une utilité. Pour cela, (voir annexe 3) les exercices débutaient par une phrase comprenant différents connecteurs et la possibilité de choisir ces connecteurs. Lors de cet exercice, les élèves ont fait des propositions différentes, ils ont alors confronté leurs idées et déduit que le choix des connecteurs était important et pouvait influencer sur le sens de la phrase.

Ensuite, dans un texte, les connecteurs avaient été retirés et on demandait aux élèves de les replacer. Cet exercice était axé sur les connecteurs spatio-temporels (tout d'abord, ensuite, le lendemain, après). Ce travail a été difficile pour certains élèves de la classe qui n'arrivaient pas à relier de façon logique les événements du texte, les connecteurs étaient placés au hasard. Pour insister sur l'importance des connecteurs, j'ai dû faire visualiser la scène aux élèves en la dessinant au tableau avec eux. Ensuite afin d'aider davantage, j'ai utilisé une scène de classe :

Je leur ai demandé de numéroter les actions d'une consigne :

Voici un exercice proposé dans un livre :

Avant d'écrire les mots qui manquent dans la phrase, vérifie leur orthographe à l'aide du dictionnaire.

La bellevoltige sur de magnifiques chevaux blancs.

Les tigres obéissent aux ordres du

Lis l'exercice et numérote les actions dans l'ordre ou les élèves doivent les effectuer.

- *L'élève écrit les mots.*
- *L'élève vérifie l'orthographe des mots dans le dictionnaire.*
- *L'élève trouve les mots.*

Plus de la moitié de la classe avait proposé l'action « écrire les mots » en première action, ensuite, suite à un travail oral, et la mise en relief du connecteur « avant » les élèves ont alors décalé cette action en 3^{ème} position. Pour une élève Coline, il a été nécessaire de mimer la scène pour comprendre la chronologie des événements.

Les substituts : pour le repérage des substituts, j'ai mis en place des exercices travaillant les substituts grammaticaux et les substituts lexicaux.

Exercice 1

Surligne les mots en gras :

en bleu s'il s'agit du prince,
en rose s'il s'agit de la fille du sultan

Le prince allait partir en voyage. Il demanda à la fille du sultan ce qu'elle souhaitait. La demoiselle lui répondit que son unique vœu était qu'il fut toujours en bonne santé. Le fils du roi la pressa de lui demander quelque chose, mais elle persista dans son refus. Il lui dit alors : « Je sors et dans un instant je reviendrai. Si tu ne me demandes pas quelque chose je saurai ce qu'il me reste à faire. » Elle lui dit alors : « Je désire la boîte de la patience, la boîte de la douleur et le sabre de sang. Si tu me rapportes ces choses-là je t'épouserai. »

Contrairement à ce que j'attendais, les substituts grammaticaux ont vite été repérés par les élèves, par contre les substituts lexicaux ont été source de difficultés pour de nombreux élèves. Ils devaient trouver parmi une liste, les substituts correspondants au mot « crocodile ». Dans cette liste, on trouvait : le reptile, le carnivore, le mammifère, le prédateur, le félin ; les élèves ont dû recourir au dictionnaire pour comprendre cette liste de mots. En effet, leur manque de vocabulaire les a bloqués dans la progression des exercices. Il faut donc réitérer ces exercices, en développant leur vocabulaire par des exercices sur les homonymes par exemple.

2° Les inférences et les marques morphosyntaxiques.

Le travail des inférences faisait écho aux questionnaires de lecture. En effet, faire des inférences, c'est raisonner pour trouver ou comprendre une information qui n'est pas écrite dans le texte. Il faut faire appel à ses propres connaissances et faire le lien avec le texte. Cette étape de travail a été perçue comme des « énigmes » pour les élèves, ils ont vu ce travail comme un jeu et réclamé ce type d'exercice. De plus, ces exercices permettaient à chacun de s'exprimer et de défendre son idée, c'est-à-dire, argumenter. Les élèves devaient justifier leurs réponses et prouver que telle ou telle réponse était juste ou pas. Voici le type d'exercice qui a suscité des débats entraînants des argumentations :

Cet après-midi-là en revenant de la chasse. Gara passe devant une caverne. Il aperçoit une ombre. Il comprend le danger car la bête debout sur ses pattes arrière, le regarde, en grognant la gueule ouverte, toutes griffes dehors et prête à bondir.

Qu'a vu Gara ?

Les élèves ont proposé un loup, un renard et un ours chacun a défendu ses idées en argumentant.

Thomas : c'est un loup, il est dans une caverne et il a une gueule !

Joachim : c'est un renard, parce qu'il y a un chasseur !

Belinda : c'est un ours car il est debout, il grogne et il a des griffes.

Chacun pensait avoir raison et comprenait que l'hypothèse du camarade était recevable aussi. Les élèves ont choisi de trouver la solution par élimination, l'ours était l'animal, le plus probable grâce aux éléments du texte : la caverne, le danger, la bête debout, la gueule et les griffes et à leur connaissance : « un chasseur a plus peur d'un ours car il est plus grand, un loup ou un renard c'est petit, il pourrait les tuer ».

Pour les marques morphosyntaxiques, j'ai axé mon travail sur les textes de faire-part de naissance et les élèves devaient deviner s'il s'agissait d'une fille ou d'un garçon. Par exemple :

Mes parents m'attendaient depuis 9 mois, je suis arrivé avec une semaine d'avance, tout rose et plein de vie, venez vite faire ma connaissance chez mes parents ...

Les élèves ont eu des difficultés pour répondre, le mot *rose* les a perturbés. Ils ne savaient pas déterminer le sexe du bébé. Nous avons donc laissé la question en suspens. J'ai alors proposé ce faire part :

Je suis arrivée un jour de neige, mes parents sont heureux de mes 3kg500 et de mes 50 cm. Je suis pressée de faire votre connaissance.

Les élèves, pour ce faire part, ont vite déduit qu'il s'agissait d'une fille, grâce notamment aux accords : *je suis arrivée*, *je suis pressée*.

Une fois les marques du féminin déterminées par les élèves, nous sommes revenus sur le premier faire part, les élèves ont affirmé que ce n'était pas une fille. Mais étonnamment, ils ne me disaient pas que c'était un garçon, l'absence de marque qui induit le masculin n'était pas évident pour eux, heureusement le choix étant limité, si ce n'est pas une fille c'est ? – un garçon. Face à la perplexité des élèves, nous avons repris les faire-parts que nous avons ajustés en annonçant la naissance d'Alice et ensuite celle

de Paul. A partir de ce travail, les élèves ont compris que le masculin était signalé par l' « absence » de marque morphosyntaxique.

De même au niveau de la ponctuation, j'ai proposé deux phrases que les élèves devaient mimer selon leur compréhension, ils devaient les mettre en scène :

- 1) Alex ! Paul et moi allons à la piscine.
- 2) Alex, Paul et moi allons à la piscine.

Les élèves par groupe de trois (au libre choix) devaient mimer la scène. Le groupe de Coline et Laure et Sophyan ont mimé deux fois la même scène, en apportant une nuance à la deuxième scène, ils ont parlé plus fort sans distinguer le nombre de personnage présent dans la scène.

Le second groupe (Thomas, Julie, Tiphany et Joachim) a mimé la scène en modifiant juste l'intonation. Dans la première phrase, l'élève crie et dans la seconde phrase, l'élève s'exprime calmement.

C'est le groupe composé de Laura, Belinda et Océane qui a su mettre en avant le fait que la phrase numéro 1 interpellait Alex pour lui dire que les 2 autres personnages allaient à la piscine tandis que dans la phrase 2, les 3 personnages vont à la piscine.

Le passage au concret a été très bénéfique ainsi que l'imagerie mentale favorisée par la mise en scène.

Toutes ces activités sont reprises de façon hebdomadaire afin d'être automatisées, il sera important de déterminer lors d'une évaluation si les élèves ont acquis ses diverses compétences et sont capables de les transférer afin d'améliorer leur compréhension de textes littéraires.

C) Comprendre un texte dans son ensemble.

Il est important pour les élèves de comprendre un texte dans son ensemble, les élèves doivent souvent choisir ou trouver un titre à texte donné ou dégager l'idée essentielle. C'est un exercice très important, car tout au long de leur vie de citoyen, ils devront faire des choix mais pour avoir le choix, il faut comprendre ce qu'on nous propose.

1° Les idées essentielles

Pour trouver les idées essentielles d'un texte, il faut se créer une imagerie mentale du texte, comme Long et al.¹¹ le souligne, elle permet de mieux mémoriser le texte et d'améliorer la compréhension.

Pour entraîner les élèves à cerner, les idées essentielles d'un texte, je leurs ai proposés différents exercices systématiques tels que :

- repérer des phrases intruses dans un texte, il s'agit d'introduire dans un récit, une phrase qui n'a aucun lien avec le texte.

Exercice 3

Lis ce texte puis barre la phrase intruse.

Il tonna toute la nuit. Le tonnerre gronda sans se ménager. Il couvrait de ses roulements sombres toute la campagne. Les éclairs s'ouvraient et se fermaient comme des ciseaux de feu. La foudre tomba sur un pin qui craqua et s'abattit. La maison tremblait. Les phoques repartirent sous l'eau comme des flèches. Le sous-sol, en ses profondeurs, répercutait les grondements. Enfoui sous mes couvertures, je pensais à la rivière. Sous la flamme bleue des éclairs, elle devait luire sinistrement.

Henri Bosco - L'enfant et la rivière

Lors de ces exercices, les élèves ont rapidement déterminé la phrase intruse.

- Trouver un titre d'un passage de texte sous forme de choix multiples ou retrouver la phrase qui résume le mieux le texte. (Voir annexe 4)

Les élèves sont en majorité capables de trouver un titre à un texte, mais cela reste peu élaboré. Pour un texte racontant le fonctionnement d'une fourmilière, ils proposent :

- Une fourmi ou - la fourmilière. Ils ne développent pas davantage. Afin de complexifier et affiner la recherche, j'ai mis en place un choix multiple de titres. Pour que les élèves comprennent l'importance de l'idée essentielle du texte, j'ai proposé des titres qui relataient des événements secondaires du texte ou anecdotiques. La correction de ce type d'exercices se faisait sous forme de débat ou chacun argumentait son choix. Puis par élimination, la classe déterminait le choix le plus pertinent en mettant en avant l'idée essentielle du texte, ce que l'auteur voulait qu'on retienne. Pour des élèves en grande difficulté comme Laure, j'ai dû plusieurs fois la solliciter car j'avais remarqué qu'elle reprenait le titre qui correspondait au début du texte. Mais elle ne savait pas justifier son choix : «c'est écrit là» disait-elle en montrant le début du texte. Mais voyant que la majorité de la classe n'était pas en accord, elle modifiait sa réponse. Il

¹¹ LONG, SWINOGRAD, P. ET BRIDGE, (1989). *Les effets de lecture et les caractéristiques du texte sur les rapports à l'imagerie pendant et après la lecture*, Reading Research Quarterly, 24, n°3 p 353.

était donc important d'argumenter chaque réponse qu'elle soit correcte ou fausse, pour que Laure comprenne que la réponse faite par la classe n'était pas juste parce que beaucoup d'élèves l'avaient choisie mais parce que des justifications avaient été trouvées dans le texte.

Pour Laure qui avait des difficultés à cerner les idées essentielles du texte, j'ai proposé une série de quatre tableaux représentant des portraits de femmes auxquels il fallait associer des textes décrivant chacun des portraits en trois lignes. Laure a réussi partiellement l'exercice car, pour un texte, le dernier mot était déterminant pour retrouver le portrait correspondant. Elle n'avait pris en compte que le début de la phrase qui précisait que la femme avait ses cheveux relevés. Son erreur était due à une lecture partielle du texte. Après relecture complète du texte à voix haute, Laure a réussi à trouver le texte correspondant au tableau. Elle s'est donc aperçue qu'on avait besoin de toutes les informations pour trouver la bonne réponse.

La compétence : repérer l'idée essentielle d'un texte est difficile à acquérir car elle sollicite la maîtrise de tous les domaines précédemment cités. Dans ce type d'exercice où l'objectif de repérer l'idée essentielle du texte est clairement établi, l'élève sollicite les stratégies proposées et doit se représenter l'histoire mentalement. Mais il faut qu'il automatise cette stratégie. C'est pour cela, que de façon périodique, les élèves doivent rédiger des fiches de lecture (titre du livre, auteur, idée essentielle du livre...) pour les élèves en plus grande difficulté, je propose ce type d'exercice avec des articles de journaux plus accessibles.

2° Formulation d'hypothèses

Afin de développer davantage l'imagerie mentale des élèves, et de ce fait leur mémorisation, les élèves sont invités à formuler des hypothèses sur des textes. Ce travail est souvent fait à l'oral. Lors de la découverte d'un nouvel ouvrage, les élèves découvrent la page de couverture. A partir de l'illustration et du titre, ils doivent imaginer l'histoire. En plus de cette pratique, j'ai mis en place des exercices qui permettent aux élèves de comprendre le texte de façon plus globale :

A la lecture magistrale d'un texte, juste avant une action imminente, je leurs demande ce qui va se passer. Les élèves sont libres d'imaginer la suite mais cela doit rester cohérent, même personnages, lieux, thème. Les élèves sont très enthousiastes à ce type

d'écrit. Ils n'écrivent qu'une ou deux lignes mais l'objectif étant de comprendre le texte dans sa globalité et non l'orthographe, ils ne se sentent pas freinés par l'activité écrite.

Etant donné l'enthousiasme des élèves, lors de devoirs hebdomadaires faits à la maison, les élèves ont un texte de quatre ou cinq lignes et ils doivent, selon la demande, imaginer et écrire ce qui s'est passé avant ou ce qui va se passer après. Par exemple :

Maman dit à Philippe d'ôter sa chemise et son Tee-shirt pour qu'on puisse l'ausculter et écouter sa respiration.

Les élèves devaient m'expliquer ce qui s'était passé avant. Ayant donné ce texte en janvier, les élèves m'ont raconté, entre autres, l'histoire de Philippe qui avait joué dans la neige sans manteau, alors il était tombé malade et sa mère l'avait emmené chez le médecin.

Les élèves ont alors réussi à comprendre le texte dans sa globalité, ils ont su faire des inférences, (ce n'est pas clairement dit que Philippe se trouve chez le médecin). Ils ont su déduire des substituts « ON puisse l'ausculter » (on = médecin) et les textes étaient cohérents avec une relation de cause à effets, il a joué dehors sans manteau alors il se retrouve malade, sachant qu'ils avaient l'effet et non la cause.

Face à la richesse du réinvestissement de ce type d'exercice, j'ai décidé de mettre en place cette activité de façon hebdomadaire. Afin que les élèves puissent transférer et réinvestir les stratégies de compréhension mise en place en classe lors des exercices systématiques comme l'imagerie mentale.

La mise en place de tous ces exercices d'automatisation et de transfert avait pour but de donner aux élèves tous les outils, toutes les stratégies pour lire et comprendre de façon autonome leur texte. Afin de vérifier si les élèves sont devenus des « ingénieurs » de la lecture, j'ai effectué une évaluation finale.

III) ANALYSE

A) Les constats

1° Les résultats de la classe à l'évaluation « finale »

Pour vérifier les acquis des élèves, après ces exercices d'automatisation hebdomadaires qui ont eu lieu du mois d'octobre au mois de février, j'ai effectué une évaluation au mois de mars qui était exactement la même que celle que j'avais utilisé pour mon évaluation diagnostique. Cela me permet de constater les progrès au niveau du groupe classe mais surtout de façon individuelle, je peux voir l'évolution personnelle de chaque élève.

Pour ne pas fausser les résultats, j'ai simplement lu les textes et les consignes à voix haute. Ces évaluations reprennent par item les notions travaillées en classe, c'est-à-dire, la compréhension, les connecteurs, les substituts, les inférences, les marques morphologiques, les idées essentielles les hypothèses et les stratégies.

Grâce aux graphiques (annexe 5), on peut voir l'évolution des résultats dans chaque domaine :

Pour la compréhension globale, on peut constater que la classe est passée de 62,5% à 83,2%, soit une progression de réussite d'environ 20%. Les élèves ont su réinvestir les stratégies mises en place pour le questionnaire de lecture et procéder par imagerie mentale.

Pour les connecteurs, on voit une augmentation des réussites de 7%, on atteint alors 53,5% de réussites. L'augmentation est plus légère, les élèves ont des difficultés à localiser ces connecteurs et à saisir leurs sens. Dans cette évaluation, il y avait le connecteur « dès que » : la porte se referma *dès qu'*il prononça les paroles magiques. Les élèves devaient numéroter les actions la porte se referme et il prononce les paroles magiques. Les élèves n'ont pas encore assimilé cette relation de cause à effet, les exercices d'automatisation et les mises en scène ne semblent pas suffisants.

Pour les substituts, les entraînements qui ont eu lieu en classe ont été très bénéfiques car on est passé de 46,9% de réussites à 93,3%, les élèves ont réussi à assimiler le fait qu'un nom pouvait se décliner sous différentes formes et signifier la même chose ou la même personne.

Pour les inférences, les élèves ont progressé. Ils savent les repérer. Je pense qu'ils commencent à percevoir que tous les éléments ne sont pas écrits dans le texte mais ils

peuvent les déduire grâce à leurs connaissances et aux indices du texte. Il semble que cette compétence doive encore être travaillée, l'évaluation met en avant 10% de non réponse, les élèves sont encore dans l'incertitude pour leur réponse.

Pour les marques morpho-syntaxiques, il y a une amélioration de plus de 25% atteignant alors plus de 73% de réussite. Toutefois, les élèves ont encore des difficultés à déterminer le sexe du personnage grâce à l'accord des adjectifs : exemple « Olaudab se retrouve seule... ». Trois élèves ont répondu qu'Olaudab était un garçon. Il faut encore travailler ce domaine en relation avec la grammaire.

Pour les idées essentielles, les élèves avaient déjà un bon niveau de compétences avec 73% mais ils ont encore progressé atteignant 93% de réussite. Les élèves savent retrouver le résumé correspondant au texte parmi plusieurs choix. Le fait de travailler l'écriture plus tard, par la rédaction d'un résumé, peut encore faire évoluer les élèves.

Atteignant 100% de réussites pour l'item formuler des hypothèses, les élèves ont bien intégré les avantages de l'imagerie mentale, de plus les exercices d'écriture ont favorisé leur imagination, ils sont habitués à ce type d'exercice.

Pour les stratégies, j'ai été très étonnée des résultats, les élèves ont légèrement progressé passant de 33% à 37%. Par contre le score d'échec a augmenté. Après avoir discuté avec les élèves sur leurs réponses, j'ai constaté que ceux qui avaient répondu sans relire le texte à une question dont la réponse était écrite dans le texte, considéraient qu'ils avaient fait appel à leur connaissance. Il faudra donc éclaircir ce point avec eux.

2° Les progrès des élèves

Selon les résultats des évaluations, on peut voir la progression de chaque élève (annexe 6). Lors de ses évaluations, sous forme de tableau, on peut constater les progrès des élèves et les points faibles qu'il faut encore travailler.

Tous les élèves ont progressé, mais les évolutions les plus remarquables sont celles de Laure, Coline dans le groupe d'élèves le plus en difficultés, celle de Julie pour le groupe d'élèves de niveau moyen et celle de Belinda dans le groupe des élèves de bons niveaux.

Laure est passée de 58% à 84% de réussites au niveau de la compréhension, elle avait des difficultés à cerner les connecteurs et leur utilité, cette difficulté semble effacée car

elle est passée de 0% de réussite à 100%. Pour l'item : faire des inférences, elle passe de 33% à 100% idem pour les idées essentielles. Laure a progressé concrètement au niveau de sa compréhension, elle a su réinvestir les stratégies utilisées en classe.

Coline est l'élève qui a le plus progressé, elle a presque doublé ses résultats en compréhension de 47% à 84%, elle a remarquablement amélioré ses compétences au niveau des connecteurs, des substituts, des inférences et des marques morpho-syntaxiques. Au mois de septembre, elle n'utilisait pas de stratégies particulières ou elle n'en avait pas conscience. On peut voir qu'après 5 mois de travail sur la compréhension et les stratégies que l'on peut mettre en place dans son travail, Coline a pris conscience des stratégies qui peuvent l'aider à comprendre un texte littéraire cependant elle doit davantage exploiter ses capacités pour évoluer.

Julie est une élève qui participe beaucoup à l'oral et aux mises en scène des textes étudiés, elle est passée de 73,3% à 94,7% de réussite en compréhension. Elle atteint 100% de réussites dans tous les items travaillés excepté à l'item : repérer les connecteurs, où elle atteint 66% de réussite. Elle a notamment échoué à l'épreuve de numérotation des actions dans la phrase « la paroi qui servait à refermer la grotte se remit à sa place dès qu'il eut prononcé des paroles magiques » elle numérote en première action – la paroi se referme. et en deuxième action – le magicien prononce les paroles magiques. Mais elle justifie sa réponse par « il crie et la paroi se ferme ». Il semble qu'elle a compris la succession des actions en faisant néanmoins une erreur dans la réponse (annexe 7).

Belinda atteint le même score de réussite que Julie avec plus de 94%. Son point faible concerne les inférences. En effet, elle a réussi à 100% tous les items mais reste en difficultés avec 66% de réussite pour les inférences, elle n'a pas répondu à la question concernant le texte comment je suis devenue esclave d'Olaudab Equiano, « dans quel pays ou continent penses-tu que l'histoire de déroule ? ». Cette question faisait appel à des connaissances personnelles du lecteur et à la prise d'indices. Ce domaine doit être travaillé pour cette élève.

Cette évaluation qui est normalement utilisé de façon sommative et en fait pour moi formative. Elle permet de faire un point par élève sur les compétences acquises, de distinguer leurs points forts et leurs points faibles.

3° Ce qui a fonctionné ou pas

Les exercices hebdomadaires et les discussions qu'ils ont entraînées ainsi que les stratégies construites à partir de ces réflexions, ont permis à l'ensemble de la classe d'évoluer et de progresser.

L'évaluation formative nous expose que les élèves prêtent attention aux connecteurs, aux substituts, aux inférences, aux marques morpho-syntaxiques. Ils savent repérer les idées essentielles et formuler des hypothèses grâce à différentes stratégies mises en place telles que :

- catégoriser les questions d'un questionnaire,
- rechercher des indices dans le texte,
- développer une imagerie mentale du texte afin de mieux le comprendre et le mémoriser davantage.

Les élèves ont donc pris en main les outils nécessaires à la compréhension d'un texte littéraire.

Même si on constate des améliorations, ce travail n'est pas fini. En étayant mes recherches et au fil de cette année de formation, j'ai compris que pour nos élèves aux difficultés durables et persistantes, il fallait du temps et des fondations « très solides ». Affirmer que la compétence comprendre un texte littéraire est acquise paraît prématuré. Je vais donc continuer mon travail cette année scolaire mais aussi l'an prochain.

B) Le transfert

1° Les élèves ont-ils évolué ?

Dire que les élèves sont devenus totalement autonomes serait faux, mais ils ont développé une certaine indépendance face au travail. Ils sont conscients qu'ils ont des outils à leur disposition dans la classe et qu'ils peuvent les utiliser ou pas. Certains élèves, comme Laure ont encore besoin d'être aiguillé dans leur travail, mais des élèves comme Coline et Johakim ont pris confiance en eux et savent utiliser sciemment les outils développés et travaillés en classe. Les meilleures élèves comme Belinda ou Laura ont personnalisé les stratégies c'est-à-dire qu'elles savent s'en détacher et ne les utilisent qu'en cas de nécessité.

2° Méthode pluridisciplinaire ?

L'avantage de ce travail sur la compréhension a pu se ressentir dans différentes disciplines, les élèves ont pu reporter les stratégies mises en place en littérature dans différents domaines :

- En mathématiques, les élèves travaillent la résolution de problèmes en appliquant les stratégies proposées par le questionnaire de lecture. A partir d'un énoncé de problème, ils peuvent catégoriser les questions, celles dont les réponses sont contenues dans l'énoncé et qui ne nécessitent pas obligatoirement de calcul, les questions qui nécessitent de trouver différentes données et de les utiliser dans un ou plusieurs calculs et les questions qui nécessitent des calculs intermédiaires impliquant nos connaissances (ex : les livraisons d'une semaine soit 7 jours). Les élèves ont su mettre en parallèle ces stratégies.
- En histoire et géographie, dans l'analyse des différents documents tels que les textes, les cartes et les graphiques, la méthode du questionnaire de Goigoux a pu être mise en place par un professeur du collège qui a accepté d'employer cette stratégie pour les élèves en difficultés, il rajoute donc tout simplement les symboles utilisés pour le questionnement de textes littéraires dans les analyses de documents.

C) La possible continuité de la démarche

Je suis contente d'avoir porté ma réflexion sur la compréhension des textes littéraires mais cette année ne m'a pas suffi. Le domaine de la compréhension est si vaste que c'est un travail qui doit encore se prolonger, en commençant mes recherches, je pensais pouvoir travailler la majorité des aspects mais, malheureusement, cela était bien trop ambitieux. C'est pour cela que je souhaite continuer ma démarche de développement de stratégies de compréhension l'an prochain. Je pourrai mettre en place des situations de recherches plus conséquentes car je ne serai plus limitée par l'alternance de la formation. Je pense pouvoir davantage m'appuyer sur des œuvres longues et compléter par des exercices d'application hebdomadaires. De plus, avec mes collègues je pense utiliser la pluridisciplinarité des stratégies, ils souhaitent appliquer les méthodes mises en place en français, mathématiques, histoire, géographie, éducation civique et dans les ateliers. Riches de cette collaboration, les élèves pourront prendre conscience que ces stratégies leur permettront d'acquérir une certaine autonomie dans leur travail.

CONCLUSION

Pour conclure, je pense que le fait d'avoir clairement établi l'objectif de mes séances, c'est-à-dire améliorer la compréhension des textes littéraires, a été un atout. Les élèves ont vite assimilé l'utilité de ma démarche et y ont adhéré avec enthousiasme. Les séances hebdomadaires n'ont pas été perçues par les élèves comme du travail « pur » mais plutôt comme de la recherche. En effet, ils ont, eux-mêmes, élaboré leurs outils et fait évoluer leur réflexion, je n'étais qu'un guide, un moteur pour eux.

A la vue des résultats, j'observe que mes séances ont été bénéfiques. Tous les élèves ont progressé, ils savent tous que pour comprendre un texte littéraire, il faut lire ce qui est écrit clairement, mais il faut aussi rechercher des indices, faire appel à ses connaissances pour faire des corrélations. Tout ce qui est dit n'est pas forcément écrit. Est-ce que je peux affirmer que mes élèves sont devenus des « ingénieurs » de leur lecture ? Pas réellement mais ils sont sur cette voie, ils connaissent de nombreux outils et les stratégies nécessaires pour lire et comprendre leur texte. Certes, mon projet était ambitieux étant donné tout ce qu'implique la compréhension, mais il n'est pas utopiste. Si les élèves bénéficient encore d'un entraînement à la compréhension, ils continueront de progresser et de s'approprier les outils.

Mon mémoire est terminé mais pas mon travail. Je suis très intéressée par le travail de Goigoux et de ses collaborateurs, je pense encore tester et mettre en place des séances de travail sur la compréhension. Les élèves aux difficultés durables ont besoin d'acquérir des outils qu'ils réinvestiront dans leur vie quotidienne.

Je finirai mon mémoire par une citation de Pierre de Coubertin : « chaque difficulté rencontrée doit être l'occasion d'un nouveau progrès ». Je pense que cette phrase correspond simplement mais concrètement au bilan de mon année de formation et à la vision que j'ai de mon métier d'enseignante spécialisée.

BIBLIOGRAPHIE

BLAIN, R. (1988), *Guide d'écriture*. Montréal.

BLANC Nathalie *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*.

BLOUET Nelly, MARIN Brigitte *Des effets d'une pédagogie explicite sur l'élaboration d'inférences par des élèves faibles lecteurs*.

CEBE Sylvie, GOIGOUX Roland *Lector, lectrix - Apprendre à comprendre les textes Narratifs*, Retz 2009.

CEBE, GOIGOUX, THOMAZET *Enseigner la compréhension*.

GIASSION *La compréhension en lecture*, De Broeck Université.

GOIGOUX R. *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, 1998.

GOIGOUX R., BEAUVAIS Daniel (dir.) *Enseigner et apprendre en SEGPA*, La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation - n°52 – 2011 – Editions INSHEA.

LONG, SWINOGRAD P. et BRIDGE, (1989). *Les effets de lecture et les caractéristiques du texte sur les rapports à l'imagerie pendant et après la lecture*, Reading Research Quarterly, 24, n°3 p 353.

ARTICLES

BUTKOWSKI et WILLOWS, DM (1980). Cognitive - caractéristiques motivationnelles des enfants différents dans la capacité de lecture : Preuve de l'impuissance acquise en mauvais lecteurs. *Revue psychologie de l'éducation*, 72, p 408-422.

BAUMANN, JF, & SCHMIDT, MC (1986). L'quoi, pourquoi, comment et quand l'instruction de compréhension. *Professeur de lecture*, vol. 39.

AULLS M, 1986 l'enseignement actif des compétences idée principale. Dans le journal de l'éducation, la compréhension idée .Newark, Delaware lecture association, p 96-133.

GOIGOUX R., *les élèves en grandes difficultés de lecture et les enseignements adaptés*, réalisée à la demande de la direction des enseignements scolaires et du ministère de l'Education nationale, de la recherche et de la technologie en 1998.

Sites WEB :

www.larousse.fr

www.ac-orleanstours.fr

www.education.gouv.fr

BO n°32 du 7 septembre 2006, enseignements adaptés

BO n° 18 du 30 avril 2009

Annexe 1

Echelle de J. Cunningham :

| | | | |
|-------------------------------|-----------------------------|----------------------------------|--|
| Réponses fondées sur le texte | | Réponses fondées sur les schémas | |
| _____ | | _____ | |
| Compréhension littérale | Compréhension inférentielle | Réponses créatives | |
| _____ | | _____ | |
| Inférences logiques | | Inférences pragmatiques | |

Baumann : classement linguistique des référents.

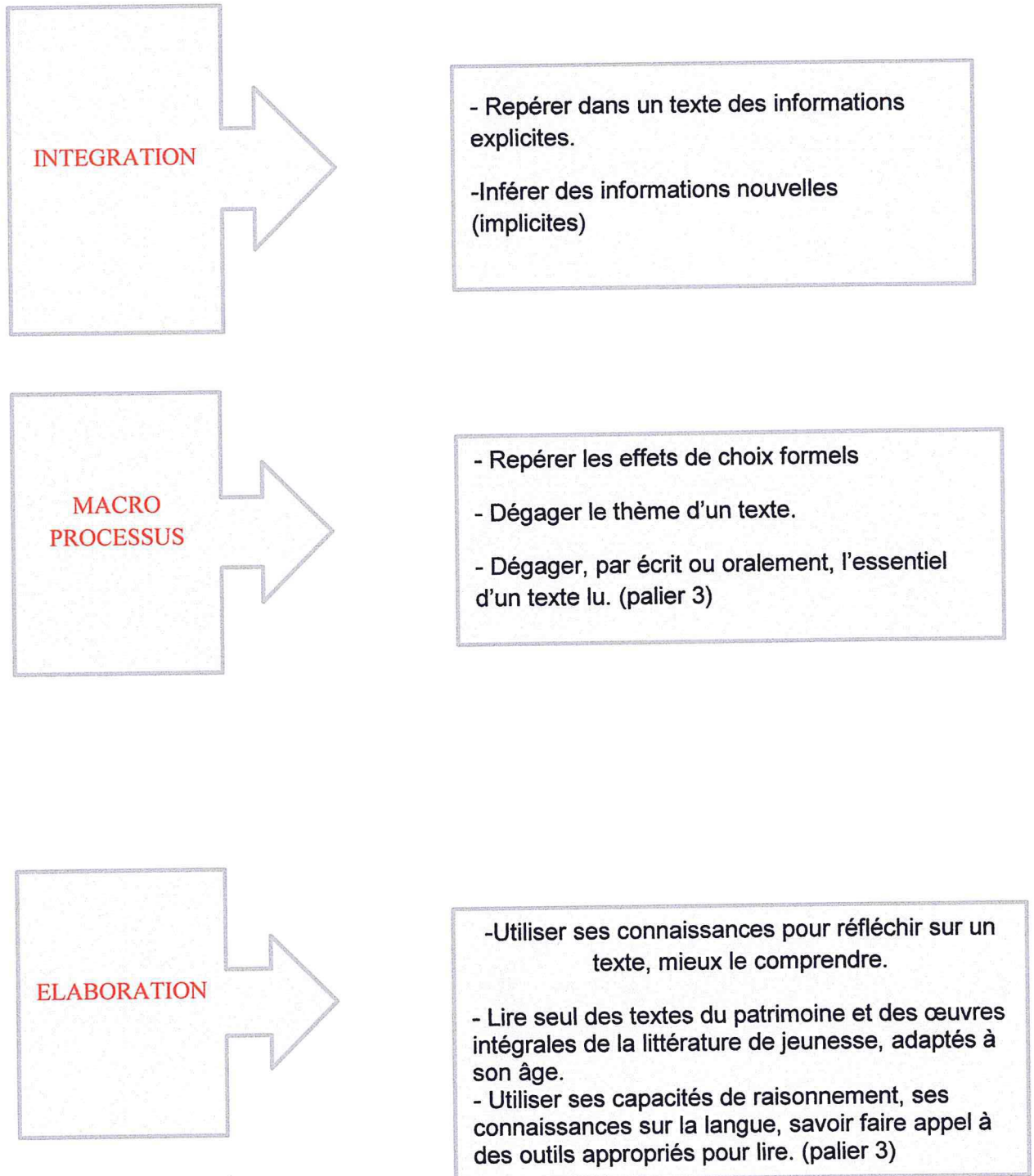
Classement des référents:

| Ce qui est remplacé | Ce par quoi il est remplacé | Exemples |
|----------------------|------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| NOM | A. Un pronom | |
| | 1. personnel - singulier: | Jean et <i>Marie</i> aiment le sport. Il pratique le ski et, elle, la natation. |
| | - pluriel: | <i>Alice et Catherine</i> sont de bonnes amies. <i>Elles</i> jouent toujours ensemble. « Invitons Nadine à jouer avec <i>nous</i> », dit Alice. |
| | 2. démonstratif | « Veux-tu un gâteau? » « Oui, je prendrais <i>celui-ci</i> . » |
| | 3. autres (relatif, interrogatif,...) | <i>Pierre, qui</i> vient d'avoir dix ans, est le plus grand de la classe. |
| | B. Autre chose qu'un pronom | |
| | 1. Adverbe de lieu | Il est né en <i>Russie</i> ; il a passé son enfance <i>là-bas</i> . |
| | 2. Adverbe de temps | « Ne travailles-tu pas habituellement le <i>samedi</i> ? » « Oui, mais <i>demain</i> , exceptionnellement, je ne travaille pas. » |
| | 3. Synonyme | « Viens avec moi, » dit le loup à la <i>fillette</i> . « Non, répondit la <i>petite fille</i> , je vais chez grand-mère. » |
| | 4. Terme générique | Grand-père amena <i>Pierre, Anne et Louis</i> jouer au parc; les <i>enfants</i> s'en donnèrent à cœur joie toute la matinée. |
| 5. Adjectif numéral | <i>Marie et Jean</i> sont tous <i>deux</i> mes amis. | |
| | C. Sous-entendu | J'aime tous les <i>bonbons</i> mais les boules noires sont les meilleurs [bonbons]. |
| VERBE ou PROPOSITION | A. Pronom | « Est-ce que <i>Marie</i> viendra <i>demain</i> ? » « Je le pense. » |
| | B. Autre chose qu'un pronom | <i>Sébastien aime lire</i> ; c'est pour cette raison qu'il se rend à la bibliothèque tous les samedis. |
| | C. Sous-entendu | Tu <i>aimes les framboises</i> . Moi aussi [j'aime les framboises]. |

SOURCE: Adapté de Baumann (1987)

Annexe 2

La correspondance entre les processus et les compétences du livret



Annexe 3 :

Exercice sur les substituts

Exercice 5

- Pourquoi vous n'allez pas en classe ? demande Sophie.
- Quelle idée ! Nous avons nos animaux pour nous instruire, répond Léon.
- Vous êtes combien ?
- Nous sommes cinq enfants.

Je suis Léon, j'ai un cheval, **il**¹ nous apprend l'arithmétique.

Voici Claude, **elle**² a un corbeau ; **il**³ nous apprend la géographie.

Voici Eugène, **il**⁴ a un castor, **il**⁵ nous apprend l'architecture.

Voici Gilbert, **il**⁶ a un phoque, **il**⁷ nous apprend la natation.

Voici Auguste, **il**⁸ a un essaim d'abeilles, **elles**⁹ nous apprennent la géométrie.

Après cette conversation, Sophie demande si **elle**¹⁰ peut rejoindre le groupe avec sa tortue : elle est très forte en E.P.S., **elle**¹¹ ferait un bon professeur. Tous ensemble, **ils**¹² décident de créer une école.

Ecris dans le tableau, en face du pronom, le ou les référent(s) qui lui correspond :

| | | |
|----------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|
| il ¹ : | il ⁵ : | elles ⁹ : |
| elle ² : | il ⁶ : | elle ¹⁰ : |
| il ³ : | il ⁷ : | elle ¹¹ : |
| il ⁴ : | il ⁸ : | ils ¹² : |

Exercice sur les connecteurs

Exercice 1

Complète les phrases en choisissant un des trois connecteurs proposés.

..... il a participé à une réunion. il est allé

Demain.
Aujourd'hui.
Hier matin,

enfin
d'abord
puis

au cocktail. il a dîné au restaurant avec ses amis.

Pour finir.
D'abord,
Demain

Annexe 4

Exercice : retrouver les idées essentielles du texte.

Exercice 1

Au printemps, des vols de cygnes sauvages arrivent en Sibérie, une vaste région de Russie, située entre le massif de l'Oural, l'océan Arctique, l'océan Pacifique et les chaînes montagneuses d'Asie Centrale au sud. Les oiseaux se posent sur le lac Baïkal. C'est là qu'ils bâtissent leurs nids, pondent, couvent, élèvent leurs petits. Lorsque les premiers signes de l'automne se manifestent, tous quittent la Sibérie, survolent la Mongolie, le nord de la Chine et font halte sur une petite île japonaise. Puis on les repère au-dessus de l'océan Pacifique. Ils rejoignent enfin les marais des Philippines. Chaque année le voyage se répète.

Trouve un titre à ce passage de l'histoire. Coche la bonne case.

- Visite de la Sibérie
- Les oiseaux du Pacifique
- La migration des cygnes
- Les canards sauvages

Exercice : formuler des hypothèses.

Exercice 4

C'était une vieille, très vieille sorcière. Elle habitait une maisonnette au fond des bois, près de la source des trois rochers.

Un jour, un jeune homme passa devant sa fenêtre. Il était beau. Plus beau que les princes des contes de fées. Et bien plus beau que les cow-boys des publicités télévisées.

La vieille sorcière fut tout d'abord émue, puis troublée, et enfin amoureuse. Plus amoureuse qu'elle ne l'avait jamais été. Naturellement, elle ne ferma pas l'œil de la nuit.

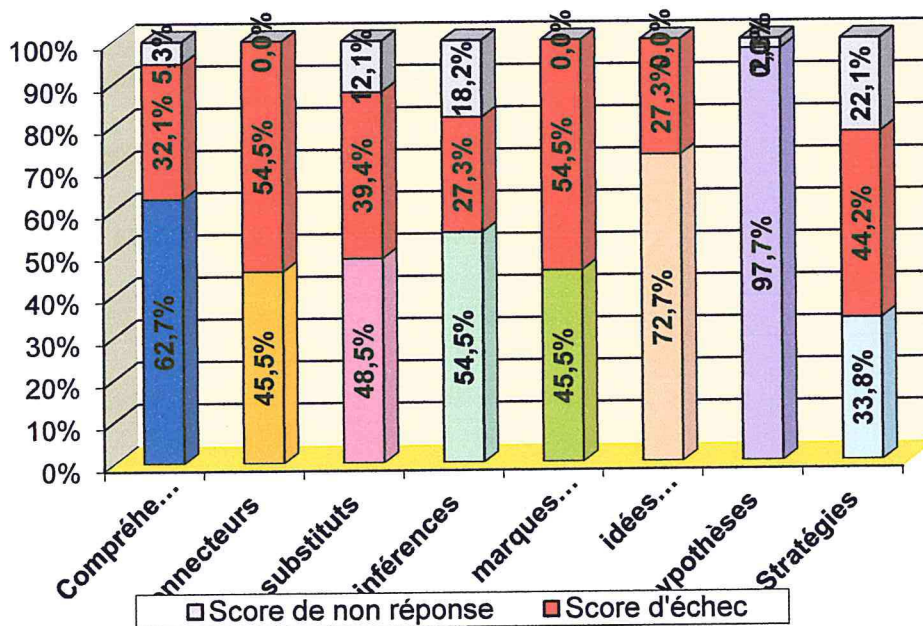
Et au matin, ...

D'après « La sorcière amoureuse », Histoires pressées B.Friot

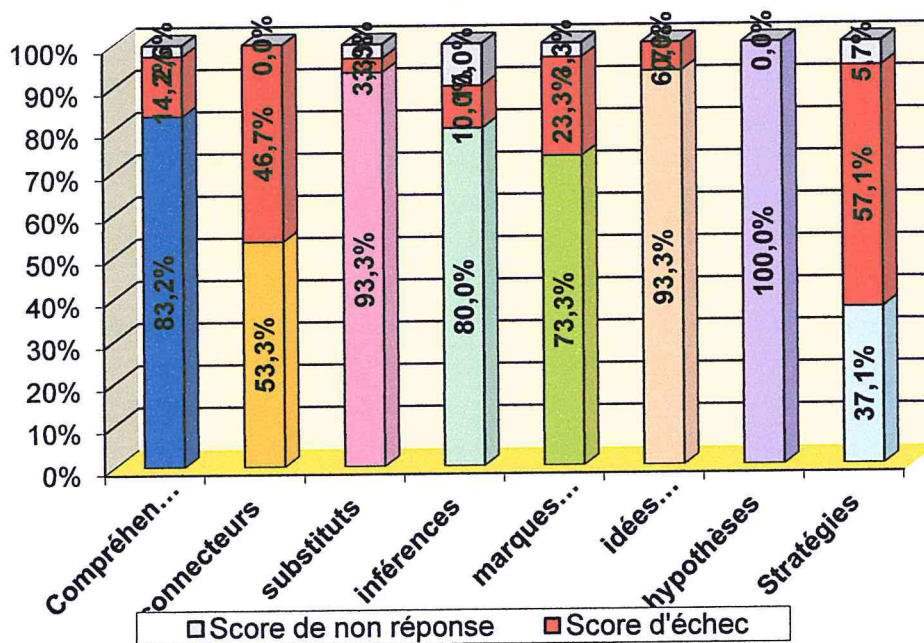
.....
.....
.....

Annexe 5

évaluation diagnostique




évaluation finale



Annexe 7

Copie de Julie : repérage des marques morpho-syntaxiques

| | | |
|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|
| CHAMP : | Comprendre | Evaluation <i>Lecture magistrale</i> |
| COMPETENCES : | <input checked="" type="checkbox"/> Repérer les connecteurs <input checked="" type="checkbox"/> Repérer les substituts <input checked="" type="checkbox"/> Faire des inférences <input checked="" type="checkbox"/> Repérer les marques morphosyntaxiques <input checked="" type="checkbox"/> Retrouver l'idée essentielle d'un texte <input type="checkbox"/> Formuler des hypothèses | Séance 2 Fiche élève Balthazar et la pierre de lune |



Balthazar et la pierre de lune

A la demande d'un magicien, Balthazar descendit dans une grotte pour aller chercher une pierre de lune. Mais, au moment de remonter, Balthazar refusa de la donner au magicien. Celui-ci entra alors dans une furie épouvantable et se mit à hurler. La paroi qui servait à fermer la grotte se remit d'elle-même à sa place dès qu'il eut prononcé des paroles magiques. Balthazar resta deux jours sans manger et sans boire. Le troisième jour enfin, désespéré, il frotta, sans y penser, la bague que le magicien lui avait donnée et dont il ne connaissait pas le pouvoir. Aussitôt, au milieu d'un nuage de poussière d'or, Balthazar entendit : « Que veux-tu ? Nous voici prêtes à exaucer tous tes vœux. »

Adapté librement des Contes des Mille et une nuits

Exercice 1

| | | | | |
|--------|---|---|---|---|
| Item 6 | 1 | 2 | 9 | 0 |
|--------|---|---|---|---|

La phrase ci-dessous comporte deux parties correspondant chacune à une action. Numérote les actions dans l'ordre où elles se passent.

« La paroi qui servait à fermer la grotte se remet d'elle-même à sa place dès qu'il eut prononcé des paroles magiques. »

- 1 La paroi qui sert à fermer la grotte se remet à sa place.
- 2 Le magicien prononce des paroles magiques.

Quels sont les mots de la phrase qui t'ont permis de répondre ?

le mot "dès" et la paroi se ferme...

Annexe 8

Copie de Thomas : formulation d'hypothèses.

| | | |
|----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|
| CHAMP : | Comprendre | Evaluation <i>Lecture magistrale</i> |
| COMPETENCES : | <input type="checkbox"/> Repérer les connecteurs <input type="checkbox"/> Repérer les substituts <input type="checkbox"/> Faire des inférences <input type="checkbox"/> Repérer les marques morphosyntaxiques <input type="checkbox"/> Retrouver l'idée essentielle d'un texte <input checked="" type="checkbox"/> Formuler des hypothèses | Séance 4 Fiche élève Frissons dans la colline |



Frissons dans la colline

1) Que va-t-il se passer ?

Item 21 | 1 | 9 | 0

... elle va s'évanouir est son amie pleure et toilette est jules
 ... va venir la consoler

2) Que va-t-il se passer ?

Item 22 | 1 | 9 | 0

... jules a voulu descendre la descente est il les tombe de son
 ... toit

3) Que va-t-il se passer ?

Item 23 | 1 | 9 | 0

... il va sortir de l'arbre et se continuer à
 ... ried pour demander de l'aide

4) Que va-t-il se passer ?

Item 24 | 1 | 9 | 0

... il va prendre la tronçonneuse est il va lui couper
 la tête