



Les difficultés de compréhension en lecture chez les lecteurs fragiles en cycle 3

Annelise Boy

► To cite this version:

Annelise Boy. Les difficultés de compréhension en lecture chez les lecteurs fragiles en cycle 3. Education. 2015. dumas-01305443

HAL Id: dumas-01305443

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01305443>

Submitted on 21 Apr 2016

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.

Copyright



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Centre Val de Loire
Académie d'Orléans-Tours



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS

ESPE Centre Val de Loire

MEMOIRE de recherche présenté par :

Annelise BOY

soutenu le 9 juillet 2015

pour obtenir le diplôme du :
**Master Métiers de l'Enseignement,
de l'Education, de la Formation**

Discipline : Français

Les difficultés de compréhension en lecture chez les lecteurs fragiles en cycle 3

Mémoire dirigé par :

Béatrice MAIRESSE, professeur de Français, ESPE, Orléans.

JURY :

Virginie Morel, professeur de Français, ESPE, Orléans, Présidente du jury

Béatrice Mairesse, professeur de Français, ESPE, Orléans.

Je remercie tout particulièrement ma directrice de mémoire, madame Mairesse, pour son soutien et toute la richesse qu'elle a partagée sur ce sujet, monsieur Badier pour ses conseils méthodologiques, madame Bidault pour son diagnostic et ses conseils concernant la lecture pour ma classe, madame Doyen, pour ses apports concernant la fluence et madame Maréchal pour toute l'organisation de mon mémoire.

INTRODUCTION

Lire est l'un des gestes les plus caractéristiques de l'homme moderne. « La lecture est un sésame. » nous dit Stanislas Dehaene¹, spécialiste de psychologie cognitive expérimentale et professeur émérite au Collège de France.

Aujourd'hui, neuro-linguistes, enseignants, didacticiens, linguistes, psychologues, sociologues, et chercheurs en intelligence artificielle s'intéressent à la question de la lecture. L'actuel socle commun de connaissances et de compétences de juillet 2006² positionne la maîtrise de la langue française et notamment la capacité à lire et à comprendre des textes comme une priorité absolue pour les élèves. Il incombe par conséquent à l'enseignant de mettre en œuvre les apprentissages qui permettront à ses élèves de développer cette compétence primordiale qu'est la compréhension en lecture.

Dès la rentrée en septembre 2014, le constat pour cette classe de CM1 dans laquelle j'enseigne à mi-temps est sans appel. Une part significative des élèves de ma classe éprouve des difficultés importantes en lecture et en compréhension. Ils sont par conséquent fortement

¹ GIBRAT J.P. (réalisateur), DEAHNE S. (conseiller scientifique). *Les chemins de la lecture [vidéo en ligne]*. [s.l.] : Arte France, Mosaïque films, Caravel Production, Merlin LTD, 2012. Disponible sur : http://www.college-de-france.fr/media/stanislas-dehaene/UPL4991729903723941639_AFFICHE_FILM_Les_Chemins_de_la_lecture.pdf (consulté le 14.06.2015).

² MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006, portant sur le socle commun de connaissances, de compétences et modifiant le code de l'éducation*. [s.l.] :[s.n], 2006. Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/cid45625/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html> (consulté le 14.06.2015). p. 5.

susceptibles de se trouver gênés lors des activités d'apprentissage qui passent par l'écrit. Or, ainsi qu'Elisabeth Nonnon³, citant Elisabeth Bautier, Jacques Crinon, Catherine Delarue et Brigitte Martin, l'explique, les compétences nécessaires pour recourir à la médiation d'écrits «conditionnent les autres apprentissages mais sont peu l'objet d'enseignement explicite ». Dès lors, le développement de leur compétence de compréhension en lecture s'impose comme une priorité, non seulement pour la maîtrise de la langue, mais également pour les autres disciplines. Quels enseignements mettre en œuvre pour aider ces élèves ? Les apports des écrits de Sylvie Cebe, Gérard Chauveau, Philippe Dessus, Jacques Crinon, Michel Fabre, Edouard Gentaz, Jocelyne Giasson, Roland Goigoux, Fanny de la Haye, Alain Lieury, Elisabeth Nonnon, l'ONL, Catherine Tauveron, Serge Thomazet et Antonio Valzan⁴ se sont révélés extrêmement précieux dans ce contexte. Ils m'ont permis de développer mes réflexions à ce sujet et de mettre en œuvre des apprentissages visant à remédier à ces difficultés éprouvées par mes élèves.

Quelles ont été mes motivations pour le choix de ce sujet ? Celles-ci sont à la fois d'ordre extrinsèque et intrinsèque.

Travailler sur la compréhension en lecture est un outil majeur dans la lutte contre le décrochage scolaire et l'illettrisme. Elisabeth Nonnon⁵ expose que les décrochages scolaires entre le primaire et le collège trouvent notamment leur origine dans l'incapacité des élèves concernés à accéder à des documents écrits, par manque d'apprentissage progressif à ceux-ci. Elle définit entre autres disciplines, la lecture comme un vecteur d'intégration sociale : « une mission prioritaire de l'école [...] les connaissances et les démarches intellectuelles nécessaires à l'intégration sociale passent par les médiations écrites ». Ce choix répond également à une volonté d'engagement personnel dans la prévention de l'illettrisme qui me paraît être une priorité absolue de l'école.

De plus, le travail sur la compréhension en lecture contribue à développer l'esprit critique chez les élèves et à leur offrir une liberté intellectuelle. Conformément aux exigences des textes

³ NONNON E. « Dimension épistémique de la lecture et construction de connaissances à partir de l'écrit : enjeux, obstacles, apprentissages ». In : *Repères : Œuvres, textes, documents : lire pour apprendre et comprendre à l'école et au collège*. 2012. N° 45, p. 9

⁴ Sylvie Cebe, Gérard Chauveau, Philippe Dessus, Jacques Crinon, Michel Fabre, Edouard Gentaz, Jocelyne Giasson, Roland Goigoux, Fanny de la Haye, Alain Lieury, Elisabeth Nonnon, l'ONL, Catherine Tauveron, Serge Thomazet et Antonio Valzan voir annexe.

⁵ NONNON E. op.cit. p. 7.

officiels, un des objectifs que je poursuis à travers ce choix est donc de développer l'esprit critique chez ces élèves. De même, Marie-Cécile Guernier⁶ attribue à la lecture le pouvoir de gagner une liberté intellectuelle : « celui qui comprend ne se projette pas seulement de façon compréhensive vers un sens – dans l'effort de comprendre-, la compréhension accomplie représente aussi l'obtention d'une nouvelle liberté intellectuelle ». Ainsi, aider les élèves à améliorer leur compréhension de l'écrit contribue à en faire des adultes, plus libres, éclairés, et autonomes dans leur pensée. La lecture est un chemin d'accès au savoir. Elisabeth Nonnon⁷ expose ainsi un des enjeux majeurs de la lecture : « la pratique des textes et de l'écrit [...] en font un outil pour interpréter le monde, élargir et structurer l'expérience, s'approprier des savoirs. ». Des auteurs tels que Michel Fayol, Jacques David, Daniel Dubois et Martine Rémond⁸ soulignent que, même s'il est toujours possible d'apprendre autrement qu'en lisant, « la lecture demeure la voie privilégiée des principaux apprentissages. [...] elle change radicalement notre capacité à apprendre et donc notre rapport au monde ». Ainsi la lecture, faisant vivre des expériences « par procuration », permet d'apprendre différemment.

Mon choix s'est porté sur ce sujet pour d'autres raisons : je souhaitais vivement susciter le désir de lire chez ces élèves et leur donner le goût de la lecture.

⁶ GUERNIER M.-C. « L'orientation épistémique de la lecture. Selon comme nous poserons le problème nous n'enseignerons pas la même chose ». In : *Repères : Œuvres, textes, documents : lire pour apprendre et comprendre à l'école et au collège*. 2012. N° 45, p.44-45.

⁷ NONNON E. op. cit. p. 7.

⁸ DAVID J., DUBOIS D., FAYOL M. et [al.] : *Maîtriser la lecture*. France : Editions Odile Jacob, novembre 2000. p. 64

QUESTION DE RECHERCHE

De cet état des lieux initial dans ma classe et des premiers éléments théoriques découle la question de recherche suivante : comment aider les élèves éprouvant des difficultés de compréhension de lecture au cycle 3 ?

Dans une première partie, nous aborderons les fondements théoriques convoqués par cette question. Ceux-ci nous permettront d'extraire une problématique et d'émettre des hypothèses. La présentation des expérimentations menées dans ma classe pour tester les hypothèses formulées fera l'objet de la seconde partie. L'analyse des résultats et leur interprétation nous fournira les éléments pour répondre à la problématique posée en mobilisant les auteurs cités en première partie.

PARTIE 1- LES FONDEMENTS THEORIQUES : NOTIONS ET CONCEPTS FONDEMENTAUX DE RECHERCHE

Les fondements théoriques appellent l'étude de nombreuses questions. D'une part, que nous disent les instructions officielles du Ministère de l'Education Nationale ? D'autre part, comment se situent les élèves français concernant la compréhension en lecture, et ce comparativement aux données internationales dont nous disposons sur le sujet ? Quels sont les constats dressés dans le Loiret et pour ma classe relativement à cette question ? Enfin quels sont les concepts en jeu dans la compréhension en lecture ?

I/ LES INSTRUCTIONS OFFICIELLES

Quels sont les objectifs assignés dans les textes officiels en matière de compréhension en lecture ? Le socle commun de connaissances et de compétences de juillet 2006⁹, et le Bulletin Officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008¹⁰ pour le cycle des approfondissements définissent les programmes des enseignements et les compétences visées. Les documents d'accompagnement des programmes de 2002¹¹, bien que liés au précédent programme, fournissent également matière à réflexion.

Le socle commun de connaissances et de compétences de juillet 2006¹² définit la maîtrise de la langue française et des compétences en lecture et en compréhension comme « primordiales ».

Le bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008¹³ développe les attendus en matière de lecture pour le cycle des approfondissements. Il rappelle le lien systématique qu'il convient d'établir

⁹ MEN. op. cit. p. 5.

¹⁰ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Bulletin officiel hors série n°3 du 19 juin 2008 abrogeant les dispositions de l'arrêté du 25 janvier 2002 et portant sur les programmes d'enseignement de l'école primaire*. [en ligne]. Paris : [s.n.], 2008. p. 8-9. Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm> (consulté le 14.06.2015).

¹¹ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE. *Documents d'application des programmes. Littérature cycle des approfondissements (cycle3)*. [en ligne] Paris : Centre national de documentation pédagogique, août 2002. p.5-6 ; 60. Disponible sur : <http://www.ac-grenoble.fr/ien.stvallier/spip.php?article13> (consulté le 14.06.2015).

¹² MEN. op. cit. p. 5.

¹³ MEN. op. cit. p.8-9.

entre lecture et écriture et la nécessité d'en faire une pratique quotidienne non seulement en Français, mais également dans toutes les disciplines. Il met en avant l'importance de l'étude des textes et en particulier des textes littéraires pour développer la compréhension en lecture et les capacités de rédaction des élèves. Ainsi, la lecture doit continuer à faire l'objet d'un apprentissage systématique, au niveau de la microstructure et de la macrostructure en vue de la compréhension des phrases et des textes (scolaires, littéraires, informatifs et documentaires).

Les documents d'accompagnement des programmes de 2002¹⁴ posaient également comme objectif de la lecture une compréhension assurée. Pour atteindre cet objectif, ils stipulaient qu'il convient d'enseigner aux élèves des stratégies de compréhension spécifiques. Ils insistaient également sur l'importance de construire un réseau d'œuvres pour les élèves, en vue de constituer une culture littéraire et une culture scolaire partagée par tous. Ces documents indiquent qu'il convient d'indiquer aux élèves des stratégies de compréhension spécifiques.

Le cap donné par les textes officiels de référence est par conséquent sans ambiguïté : la compréhension en lecture est une priorité absolue. Celle-ci ne doit pas être laissée au hasard des rencontres, mais au contraire, faire l'objet d'un enseignement spécifique. Il convient maintenant de s'intéresser à notre situation actuelle ? Quel état des lieux peut-on dresser en matière de compréhension en lecture ?

II/ LE CONSTAT EN FRANCE, EN REGION CENTRE ET DANS LE LOIRET

Comment les élèves français se situent-ils en termes de compréhension en lecture ? L'étude internationale PIRLS¹⁵ (Progress in International Reading Literacy Study), les Journées Défense et

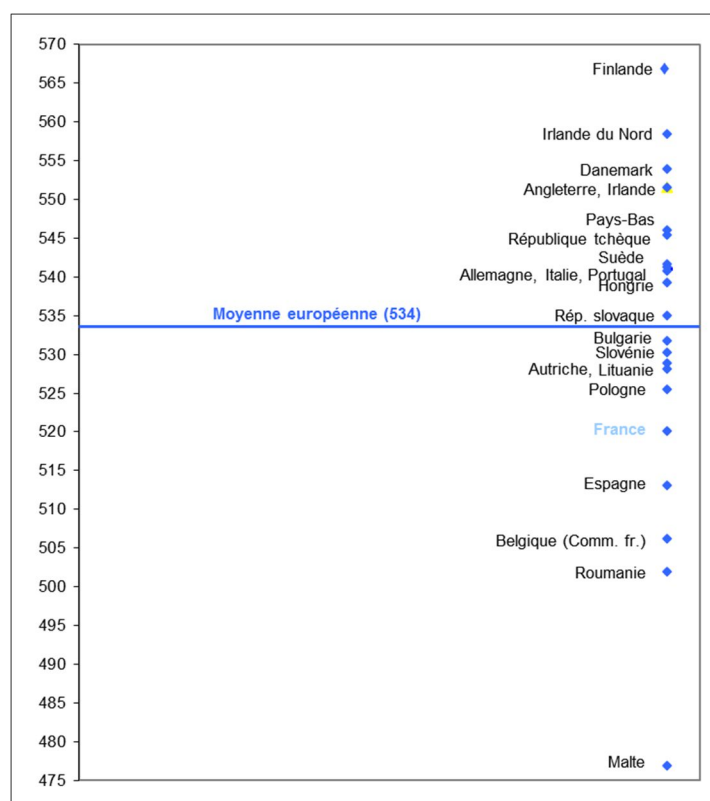
¹⁴ MEN. op. cit. p.5-6 ; 60.

¹⁵ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DIRECTION DE L'EVALUATION PROSPECTIVE ET PERFORMANCE. *PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) 2011- Etude internationale sur la lecture des élèves au CM1- Evolution des performances à dix ans », Note d'information 12-21.* [en ligne]. Paris : MEN-DEPP, publié en décembre 2012. Disponible sur <http://www.education.gouv.fr/cid21049/programme-international-de-recherche-en-lecture-scolaire-en-cm1-pirls.html> (consulté le 14 juin 2015).

Citoyenneté pour la France¹⁶, en région Centre et dans le Loiret nous fournissent des données pour mieux cerner cette question.

II.1/ La situation des élèves en France

L'étude PIRLS¹⁷ menée en 2011 auprès de 291 709 élèves dans 54 pays (dont 4 438 élèves en France) vise à mesurer les performances en lecture des élèves à l'issue du CM1. Avec un score de 520 points, les élèves en France obtiennent un meilleur score que la moyenne mondiale (500 points), mais se situent en deçà de la moyenne européenne (534 points). Le plus haut score est obtenu par Hong-Kong (571 points) et le plus bas par le Maroc (310 points). Sur la décennie observée, (enquête menée en 2001 et 2006), les résultats de la France sont quasiment stables.



Classement des pays européens participants à PIRLS 2011¹⁸

¹⁶ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, DEPP, *Journée Défense et Citoyenneté 2014 : un jeune sur dix handicapé par ses difficultés en lecture [en ligne]*. Note d'information n° 16. Mai 2015. Paris : DEPP, 2015. Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/cid58761/journee-defense-et-citoyennete-2014-un-jeune-sur-dix-handicape-par-ses-difficultes-en-lecture.html> (consulté le 6.06. 2015).

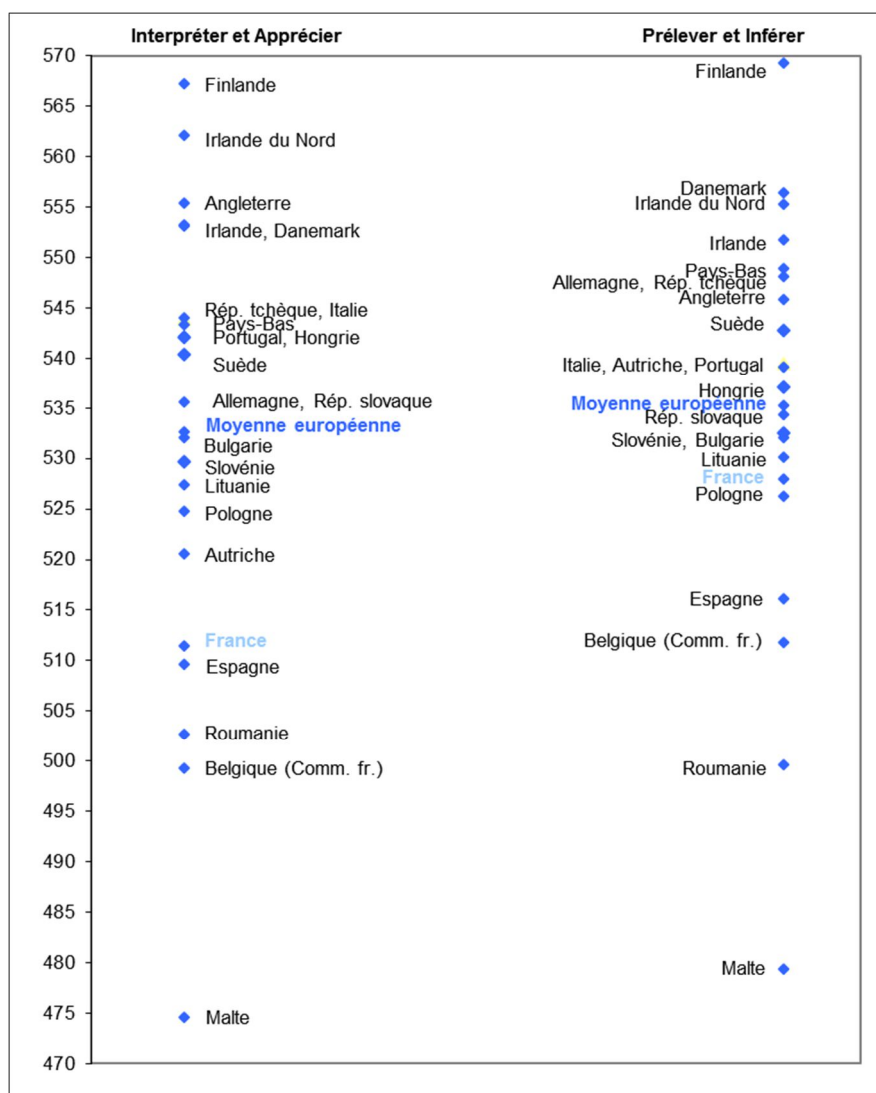
¹⁷ MEN. *PIRLS op. cit.*

¹⁸ MEN. *PIRLS. op. cit.* p. 4.

Comparés aux autres pays européens, les élèves en France sont surreprésentés dans le groupe le plus faibles (32% contre 25%) et à l'inverse, les élèves en France sont sous-représentés (17% contre 25%) dans le groupe le plus fort. Au sein du groupe le plus fort, les élèves en France réussissent moins bien que leurs camarades européens (616 points contre 622), alors que dans le groupe le plus faible, le phénomène inverse est constaté (ils obtiennent un score moyen de 441 points contre 436). Plus précisément, les élèves se positionnent de manière significative en dessous de la moyenne européenne (France : 521 points ; Europe : 535 points) concernant la lecture de textes narratifs, et il en va de même pour les textes informatifs (France : 519 ; Europe : 533).

Une analyse plus fine des compétences en lecture fait ressortir que la compétence « interpréter et apprécier »¹⁹ est celle pour laquelle les élèves en France se trouvent le plus en difficulté. L'écart de score obtenu par rapport à la moyenne européenne est de 21 points sur cet item (score France : 511 points, score Europe : 532 points). Interpréter recouvre dans cette enquête la capacité à « interpréter et assimiler idées et informations, déduire le message global ou le thème d'un texte ; envisager une alternative aux actions des personnages ; comparer des informations du texte ; saisir l'atmosphère ou le ton du récit ; trouver une application concrète aux informations contenues dans le texte. » Concernant la compétence « prélever et inférer », l'écart de score obtenu par les élèves en France par rapport à la moyenne européenne est moindre puisqu'il est de 7 points (score France : 528 points ; score Europe : 535 points). La compétence « apprécier », elle signifie ici examiner et évaluer le contenu, évaluer la probabilité que les événements décrits se passent réellement ; décrire la manière dont l'auteur a amené la chute ; juger de l'intégralité ou de la clarté de informations fournies dans le texte ; décrire comment le choix des adjectifs modifie le sens. « L'interprétation des textes » est donc la compétence pour laquelle les élèves en France se trouvent le plus en difficulté et le plus en décalage par rapport aux élèves en moyenne en Europe. Les résultats des élèves de CM1 en lecture en France, comparés à ceux des élèves en Europe, mettent donc en évidence une faiblesse.

¹⁹ MEN. *PIRLS*. op. cit. p. 2.



Classement des pays européens selon les compétences²⁰

Les études menées en France dans le cadre des Journées Défense et Citoyenneté²¹ en 2014 auprès de 750 000 jeunes de 17 ans fournissent d'autres données. Bien que celles-ci portent sur des jeunes déjà sortis du cycle 3, elles fournissent cependant des résultats intéressants. Elles font ressortir que si 82% d'entre eux sont des lecteurs efficaces, 18% d'entre eux, soit 135 000 jeunes en 2014 sont en revanche en difficulté en lecture. L'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme décrit la situation en ces termes :

²⁰ MEN *PIRLS*. op. cit. p. 6.

²¹ MEN, DEPP, *JDC 2014*. op. cit.

Les acquis en lecture sont très fragiles pour 9,6 % de jeunes de 17 ans qui, faute de vocabulaire, n'accèdent pas à la compréhension des textes. Les jeunes les plus en difficulté représentent 4,1 % de l'ensemble. [...] Ils peuvent être considérés en situation d'illettrisme [...]. La lecture reste une activité laborieuse pour 8,6 % des jeunes.

L'école a un rôle capital à jouer dans la prévention de l'illettrisme auprès des élèves les plus vulnérables. L'illettrisme a été déclaré la grande cause nationale de l'année 2013²². Le premier ministre, à ce sujet, s'exprimait en ces termes :

[...] Le rôle crucial de l'école est, d'abord, de favoriser l'entrée dans le langage et son appropriation à travers l'expression orale, puis d'apprendre à tous les enfants à lire, à comprendre les textes, à s'exprimer à l'oral et à l'écrit de manière fluide et efficace.

Les études sur le plan européen et national convergent donc pour mettre en évidence la nécessité d'améliorer la compréhension en lecture des élèves en France. Qu'observe-t-on si l'on s'intéresse plus précisément à la situation en région Centre et dans le Loiret ?

II.2/ La situation en région Centre et dans le Loiret

La région Centre présente un taux de jeunes en situation d'illettrisme de 12% plus élevé que les autres régions de France en moyenne.²³

	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Région Centre	4,3	4,8	4,8	4,9	3,3	4,6
Ensemble des régions	4,8	4,9	4,9	4,5	4,3	4,1

Taux de jeunes en situation d'illettrisme reçus à la JDC²⁴

L'étude menée par la Direction des études et de la prospective met en lumière que la proportion d'élèves ayant validé la compétence de maîtrise de la langue française au Diplôme National du Brevet est moindre dans le Loiret (90,7%) qu'au niveau national (94%).²⁵

²² EDUSCOL : *Agir contre l'illettrisme* [en ligne]. [s.l.] : [s.n.], Mis à jour en juillet 2013. Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/cid52346/agir-contre-l-illettrisme.html> (consulté le 15.0.2015).

²³ DSDN 45 : Prévention de l'illettrisme [en ligne]. [s.l.] : [s.n.] : [s. mis à jour]. Disponible sur : http://www.ac-orleans-tours.fr/dsden45/enseignements_et_pedagogie/prevention_de_lillettrisme/. (consulté le 24 .06 .2015).

²⁴ DSDN 45 : op. cit.

²⁵ RECTORAT DE L'ACADEMIE DE TOURS-ORLEANS, DEPP, Regards sur l'Ecole 2013 [en ligne]. Edition 2013. [s.l.] : DEPP, publié en septembre 2014, 92 p. Disponible sur : http://www.ac-orleans-tours.fr/academie/lacademie_en_chiffres/publications/regards_sur_lecole/ (consulté le 14.06. 2015).

L'analyse de ces données conforte la nécessité de mener des actions en matière de prévention de l'illettrisme.

Au vu des résultats des élèves de CM1 en France, comparativement aux autres pays européens, du taux d'illettrisme sur le plan national, et plus particulièrement pour la région Centre et le département du Loiret, nous constatons la nécessité absolue de travailler sur la compréhension en lecture. Mais qu'est-ce que la compréhension en lecture ?

III/ FONDEMENTS THEORIQUES EN MATIERE DE COMPREHENSION EN LECTURE

Quels sont les concepts en jeu et les fondements théoriques qui peuvent nourrir une réflexion en matière de compréhension en lecture ? Nous examinerons tout d'abord les évolutions majeures du concept de compréhension en lecture, Puis, nous nous pencherons sur les difficultés rencontrées par certains lecteurs « fragiles », et enfin nous examinerons les apprentissages susceptibles de favoriser cette compréhension.

III.1/ La compréhension en lecture et son évolution

Longtemps restée la même pendant des siècles, la compréhension en lecture a évolué depuis les années 1970. Vers quelles conceptions s'orientent actuellement les spécialistes ? Quelles sont les variables ou composantes de cette compréhension de la lecture telle que définie aujourd'hui ?

III.1.1/ Une conception qui a évolué

Pour décrire cette évolution, Jocelyne Giasson²⁶, citant Alain Bentolila, Danièle Chevalier et Brigitte Falcoz-Vigne, exprime en ces termes l'orientation imprimée à la conception de la lecture :

On demande ainsi à l'école de former des lecteurs polyvalents [...]. Les exigences en matière de lecture ont ainsi considérablement augmenté durant les vingt dernières années. La pédagogie séculaire de l'école primaire qui avait pour principal objectif de permettre de lire correctement « sans trébucher » et « en mettant le ton » ne correspond plus aux besoins économiques sociaux et culturels nouveaux.

²⁶ GIASSON J. *La lecture, de la théorie à la pratique*, Bruxelles : De Boeck, 2013, p. 6.

Gérard Chauveau²⁷ partage également ce constat. Il décrit la lecture, durant la période comprise entre le début du vingtième siècle et le début des années soixante-dix, comme centrée sur « la lecture-oralisation » (production de sons). Les difficultés d'apprentissage de la lecture sont alors analysées comme les difficultés à faire correspondre des signes graphiques et des formes sonores». Il semble donc que, pendant longtemps, savoir lire n'incluait pas la compréhension du texte et se limitait à une production orale fluide de celui-ci, avec une juste correspondance graphèmes-phonèmes.

Aujourd'hui, les spécialistes se rejoignent pour affirmer que l'objectif impérieux de la lecture est de comprendre.

III.1.2/ Vers quelle conception de la compréhension en lecture ?

Qu'entend-on aujourd'hui par compréhension en lecture ? Cette nouvelle vision fait-elle l'unanimité ?

Un sujet multidisciplinaire

La compréhension en lecture pose de tels enjeux que désormais didacticiens, linguistes, neuroscientifiques, psychologues, sociologues, et chercheurs en intelligence artificielle s'y intéressent. Gérard Chauveau²⁸ réunit les apports de la recherche psychocognitive, à la fois psycholinguiste, psychologie culturelle et psychologie cognitive pour proposer une nouvelle vision de l'apprentissage de la lecture. Quels sont les constats dressés par ces différents spécialistes ?

Un processus holistique²⁹

Les spécialistes se rejoignent pour affirmer le caractère holistique du processus de lecture. La conception de la compréhension en lecture, restée la même pendant des siècles, a évolué depuis les années 1980. Ainsi Jocelyne Giasson³⁰ explicite les deux aspects principaux qui distinguent les modèles traditionnels des modèles plus contemporains. « On est passé d'un modèle séquentiel à un

²⁷ CHAUXEAU G. *Comment l'enfant devient lecteur*. Paris : Retz, 2011.p.7

²⁸ CHAUXEAU G. *op. cit.* 4^{ème} de couverture.

²⁹ LE LAROUSSE DES NOMS COMMUNS. Paris : Editions Larousse, 2008. p. 678. Holistique : qui se rattache à l'holisme. En épistémologie ou en sciences humaines, doctrine qui ramène la connaissance du particulier, de l'individuel à celle de l'ensemble, du tout dans lequel il s'inscrit.

³⁰ GIASSON J. *La compréhension en lecture*. *op. cit.* p.4-5.

processus plus global, ainsi, il est possible de réussir des exercices isolés de lecture sans savoir vraiment lire. [...] La compréhension en lecture est plutôt perçue aujourd'hui comme un processus holistique ou unitaire». Alain Lieury et Fanny De La Haye³¹ abondent dans le sens de Jocelyne Giasson. Ils décrivent ainsi la lecture comme une activité possédant deux caractéristiques indissociables : le décodage et la compréhension. S'ils soulignent que si l'objectif de la lecture est indéniablement la compréhension, le décodage maîtrisé est toutefois un outil indispensable pour y parvenir.

Gérard Chauveau³² partage leur conception quand il expose que savoir lire c'est « mobiliser et faire interagir des opérations cognitives diverses : « décoder, identifier, reconnaître, explorer, anticiper, mémoriser, contrôler, comprendre ». Il cite de même la thèse des « nouveaux psychologues computationnalistes » qui se tournent vers des modèles systémiques qui admettent la coexistence simultanée de processus dits de »bas niveaux » (décodage, traitement grapho-phonologique) et de « haut niveau » (exploration de la signification, recherche de sens, métacognition). Ainsi, tous ces spécialistes s'accordent à penser que la compréhension en lecture est un processus unitaire. Mais qu'en est-il du lecteur ? Comment le conçoit-on compte-tenu des nouveaux attendus en matière de savoir- lire ?

Un lecteur actif qui construit du sens

De nombreux spécialistes partagent la même conception quant au caractère actif du lecteur : celui-ci construit du sens. Ainsi, selon Jocelyne Giasson³³, une évolution majeure de la conception de la compréhension en lecture concerne la participation du lecteur : « on est passé de la conception de la réception passive à l'interaction texte-lecteur. Le lecteur crée le sens du texte en se servant à la fois du texte, de ses propres connaissances et de son intention de lecture ». Quelques années plus tard, elle confirme cette acception, définissant la lecture « comme un processus plus cognitif que visuel, comme un processus actif et interactif, comme un processus de construction de sens et de communication»³⁴.

³¹ LIEURY A., DE LA HAYE F. *Psychologie cognitive de l'éducation*. Paris : Dunod, 2013. p. 43.

³² CHAUVEAU G. op. cit. p. 111.

³³ GIASSON J. op. cit. p. 4-5.

³⁴ GIASSON J. *La lecture, de la théorie à la pratique*. op. cit. p. 6.

Michel Fayol, Jacques David, Daniel Dubois et Martine Rémond³⁵ la rejoignent en exposant que la compréhension d'un texte « nécessite du lecteur qu'il construise une représentation analogique de la situation décrite. [...] le lecteur mobilise ses connaissances antérieures pour compléter les informations explicites toujours lacunaires. »

Roland Goigoux et Sylvie Cèbe³⁶ abondent dans leur sens. Pour aider le lecteur à comprendre, il faut l'inviter, selon eux, à reformuler et à construire des représentations « visuelles » du texte. Ceci nécessite bien évidemment une participation active du lecteur. Ils illustrent leur propos par une référence à Duke et Pearson (2002). Ces derniers décrivent ces « représentations visuelles comme des re-présentations qui permettent à l'apprenti lecteur de présenter à nouveau l'information dans un processus actif de connaissance. ». Ils insistent sur le fait que le lecteur doit mémoriser les idées et non pas faire du mot à mot. Cela nécessite de sa part l'intégration des nouvelles informations du récit, et la connexion avec celles qu'il a lues précédemment une utilisation de ses connaissances antérieures pour réaliser cette intégration. Il doit également opérer un tri entre ce qui est important et ne l'est pas.

L'ONL et l'Inspection générale de l'éducation nationale s'accordent également à dire, dans un rapport de novembre 2005³⁷ portant sur l'apprentissage de la lecture à l'école primaire que « l'activité de compréhension consiste en la construction mentale d'une représentation de ce qui est écrit ».

Elisabeth Nonnon³⁸ citant Catherine Tauveron rappelle aussi que « tous les types de texte supposent une lecture inférentielle et demandent une coopération cognitive active. ». Une recherche consciente de sens est nécessaire et la lecture se caractérise par une succession de résolution de problèmes.

³⁵ DAVID J., DUBOIS D., FAYOL M. et [al.] : *Maîtriser la lecture*. op. cit. p. 64

³⁶ CEBE S., GOIGOUX R. « Enseigner la compréhension à l'école élémentaire : des résultats de recherches à la conception d'un outil didactique ». In : *Recherches. Lire et comprendre*. 2013-1. Vol. n° 58, p. 33.

³⁷ INSPECTION GENERALE DE L'EDUCATION NATIONALE, ONL. *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire [en ligne]*. Rapport n° 2005-123. Paris : IGEN, 2005. Disponible sur : <http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2005> (consulté de le 15.05.2015) p. 14.

³⁸ NONNON E. op. cit. p.14.

Jacques Crinon³⁹ a ainsi choisi d'intituler un des chapitres de son ouvrage *Enseigner la littérature au cycle 3*, « comprendre un texte, c'est se construire une représentation mentale de la situation qu'il décrit. »

Marie-Cécile Guernier⁴⁰ explique de quelle manière la lecture nécessite une décentration du lecteur afin qu'il accède au sens voulu par l'auteur. Il doit en effet intégrer le point de vue des différents personnages du texte, de leurs états mentaux et de leurs intentions.

Cependant, cette conception est récusée par certains psychocognitivistes. Ceux-ci ne partagent pas la conception selon laquelle « lire, c'est comprendre ». Pour illustrer cette conception, Gérard Chauveau cite le courant cognitiviste phonocentriste, incarné par José Morais⁴¹ qui pose le décodage phonologique comme élément central et exclusif du savoir-lire. Celui-ci se résumera en la transcription sonore de formes écrites. Pour la thèse inverse appelée pédagogie idéovisuelle, défendue par Jean Foucambert, savoir-lire, c'est prendre directement du sens, la maîtrise de mécanisme de décodage n'est pas garante du savoir-lire.

En conclusion, bien que cette conception soit récusée par certains psychocognitivistes, il ressort qu'aujourd'hui, la compréhension en lecture, devenue un sujet d'étude multidisciplinaire, est perçue par nombre de spécialistes comme un processus holistique, au sein duquel le lecteur est actif et construit du sens.

III.1.3/ Les variables composantes de la compréhension

Quelles sont les composantes ou variables de la compréhension en lecture ?

Jocelyne Giasson décrit un modèle interactif de compréhension en lecture⁴², modèle le plus couramment admis par les spécialistes actuels. « Cette classification se retrouve chez nombre d'auteurs, tels qu'Irwin (1986), Langer (1986), Deschênes (1986) ». Ce modèle de compréhension met en jeu trois variables : le lecteur, le texte et le contexte. La composante lecteur regroupe les structures, autrement dit ce qui caractérise le lecteur, ainsi que les processus, habilités que le lecteur

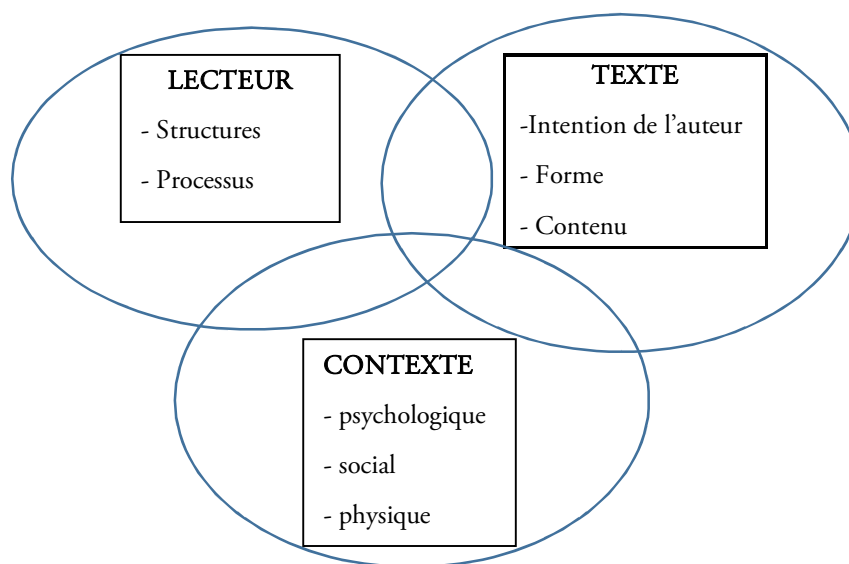
³⁹ CRINON J., MARIN B., LALLIAS J.-C. *Enseigner la littérature*. Paris : Nathan, 2006. p. 39.

⁴⁰ GUERNIER M.-C. « *L'orientation épistémique de la lecture* ». op. cit. p. 45.

⁴¹ CHAUEAU G. op. cit. p. 8.

⁴² GIASSON J. *La compréhension en lecture*. op. cit. p. 6

met en œuvre. La composante texte recèle trois éléments : l'intention de l'auteur, la forme de l'écrit (comment l'auteur l'a organisée) et le contenu. Ce dernier élément renvoie au lexique, aux concepts et connaissance que l'auteur souhaite transmettre. Plus les trois composantes lecteur-texte-contexte sont en étroite adéquation et meilleure sera la compréhension en lecture.



Modèle interactif de compréhension en lecture (Giasson, 1990)⁴³

Au sein de la composante lecteur, les processus doivent être examinés attentivement. Ils comprennent, selon la terminologie employée par Jocelyne Giasson, cinq catégories de sous-composantes. La première, les microprocessus a trait à ce qui concerne le décodage, la reconnaissance des mots et la micro-sélection. Ils permettent de comprendre l'information contenue dans une phrase. La seconde catégorie nommée processus d'intégration sert à faire des liens entre les propositions ou les phrases. Elle comprend l'utilisation des référents, des connecteurs et l'élaboration d'inférences. La troisième, appelée macro-processus permet de donner sa cohérence au texte. La quatrième libellée processus d'élaboration permettent au lecteur d'établir des prédictions, des images mentales, de faire du lien avec ses connaissances, de raisonner, mais également d'apporter une réponse affective. La cinquième et dernière catégorie, les processus métacognitifs sont ceux qui permettent au lecteur de gérer sa compréhension.

⁴³ GIASSON J. *La compréhension en lecture*. op. cit. p.7.

Gérard Chauveau⁴⁴ partage son analyse. Ainsi, il catégorise les « 5 savoir-faire du savoir-lire de base » en trois savoir-faire techniques ou basiques et deux savoir-faire stratégiques. Ces derniers s'attachent au contenu du texte et sont distingués en une partie compréhension et une partie culture et exigent une capacité stratégique : il s'agira de donner du sens au texte. Dans le domaine de la psychologie culturelle, Gérard Chauveau affirme également qu'il convient de s'intéresser à la manière dont l'enfant va utiliser l'écrit, quel usage et quelles fonctions il va lui attribuer. Il partage également l'analyse de Jocelyne Giasson⁴⁵ concernant la maîtrise des compétences métalinguistiques. Ainsi, selon lui, l'enfant doit comprendre que l'écrit est « une pensée confiée à l'écrit par quelqu'un et destinée à un interlocuteur ⁴⁶ ». A partir de là, il doit gérer sa compréhension du texte. Cet auteur cite Jean-Pierre Jaffré (1993) selon lequel « la lecture est par définition une activité métalinguistique » et Jean-Emile Gombert (1990) selon lequel « la maîtrise de la lecture (et de l'écriture) nécessite la connaissance consciente et le contrôle délibéré de nombreux aspects du langage ».

Michel Fabre⁴⁷ s'inscrit dans la même analyse, en y insistant sur les éléments concernant la mémoire. Il distingue trois grands processus de compréhension : le traitement des informations, la conservation en mémoire et la production des informations demandées. D'autre part, il souligne l'importance de la dimension affective dans la compréhension et les apports de la psychanalyse sur ce point. La compréhension est de ce point de vue ce que le lecteur y trouve, « l'intentio lectoris » [...] en référence à ses propres systèmes de significations, à ses propres désirs, pulsions ou volontés. »

Le rapport portant sur l'apprentissage de la lecture à l'école primaire de l'ONL et l'Inspection générale de l'éducation nationale⁴⁸ de novembre 2005 décrit les variables qui influent sur la compréhension des textes en ces termes :

- le traitement du lexique :

⁴⁴ CHAUVEAU G. op. cit. p. 109-111.

⁴⁵ GIASSON J. *La compréhension en lecture*. op. cit. p.7.

⁴⁶ CHAUVEAU G. op. cit. p. 120- 124.

⁴⁷ FABRE M. *Projets narratifs Tome III. Approches didactiques de la compréhension du récit*. Caen : CRDP de Basse-Normandie, 1966. p.67 ; 127.

⁴⁸ INSPECTION GENERALE DE L'EDUCATION NATIONALE, ONL. *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*. op. cit. p. 14- 15.

La connaissance du lexique influe directement sur la compréhension de textes. Les enfants qui disposent du lexique le plus étendu sur un domaine donné sont ceux qui comprennent le mieux les textes relatifs à ce domaine. [...]

- le traitement de la syntaxe :

La compréhension repose aussi sur le traitement de l'information syntaxique de la phrase [...] conduisant à un repérage quasi instantané de la structure de la phrase.

Ces variables « lexique » et « syntaxe » sont catégorisées dans les micro-processus du modèle de compréhension interactif de lecture de Jocelyne Giasson.⁴⁹

- et enfin l'élaboration de représentations cohérentes.

L'élève qui apprend à lire doit prendre conscience que l'acte de lire n'est pas la simple juxtaposition du sens de chaque mot, mais qu'il exige de dépasser la successivité des mots pour construire une représentation globale, cohérente et homogène de la phrase et du texte.

Cette élaboration de représentations cohérentes est classée dans les processus d'élaboration par Jocelyne Giasson⁵⁰. Ainsi, les membres du comité de l'ONL rejoignent Jocelyne Giasson et son modèle interactif de compréhension pour définir les composantes de la lecture.

Ce modèle va nous être utile pour caractériser les lecteurs éprouvant des difficultés de compréhension au cycle 3.

III.2/ Caractéristiques des difficultés en compréhension de lecture de certains lecteurs de cycle 3

Nous tenterons de comprendre dans cette partie quelles sont les difficultés qui entravent la compréhension chez certains lecteurs de cycle 3. En quoi peut-on les qualifier de lecteurs fragiles ?

Lecteurs fragiles

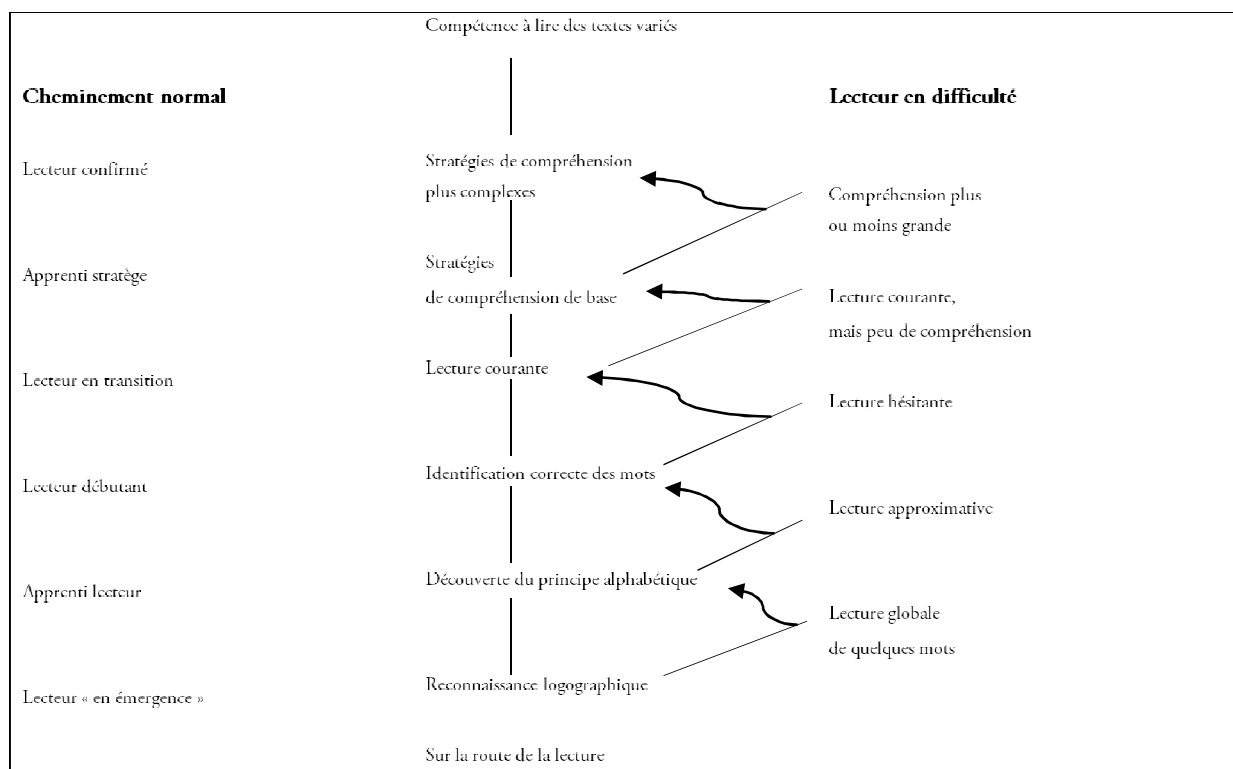
Jocelyne Giasson⁵¹ expose les difficultés que les lecteurs peuvent rencontrer dans leur parcours vers la compétence à lire des textes variés. Ainsi, « sa route de la lecture » permet de d'étudier les difficultés auxquels les élèves lecteurs peuvent se trouver confrontés à chaque étape. Les lecteurs les plus en difficulté, bien qu'en cycle 3, ne se situent pas encore au stade de lecteur débutant, leur lecture reste encore approximative, et ils n'identifient pas encore correctement les mots. D'autres lecteurs de cycle 3 n'ont pas encore atteint le stade de lecteur en transition qui leur

⁴⁹ GIASSON J. *La compréhension en lecture*. op. cit. p. 7.

⁵⁰ GIASSON J. *La compréhension en lecture*. op. cit. p. 7.

⁵¹ GIASSON J. *La lecture, de la théorie à la pratique*. op. cit. p.32.

permettrait d'accéder à la lecture courante. La leur reste hésitante, et ils sont en difficulté pour comprendre ce qu'ils lisent. Enfin, certains lecteurs de cycle 3, s'ils démontrent une maîtrise de la lecture courante, accèdent encore peu à la compréhension, faute de posséder et mettre en œuvre des stratégies de compréhension de base.



Sur la route de la lecture (Giasson, 1990)

Gérard Chauveau⁵² s'inscrit également dans cette analyse. Ses études et recherches de l'ont amené à constater que la différence entre les bons et les mauvais lecteurs ne se situe pas seulement au niveau de la compréhension. Ainsi, il a remarqué que les bons lecteurs sont également plus performants en décodage de mots inconnus et ont une meilleure capacité verbo-prédictive. A contrario, les faibles lecteurs sont moins efficaces dans l'anticipation d'un mot manquant et leur gestion de la compréhension est déficiente. Il expose que les lecteurs en difficulté cumulent presque toujours plusieurs difficultés. Aux difficultés techniques peuvent s'ajouter une mauvaise compréhension de la nature de l'activité de lecture, ainsi qu'une vision utilitaire de la lecture.

⁵² CHAUVÉAU G. op. cit. p. 120.

Basil Bernstein⁵³ analyse pour sa part que les lecteurs les plus en difficulté traitent les documents composites de manière séquentielle et isolée, sans établir de liens entre eux. Ces lecteurs s'inscrivent dans le présent, les certitudes et confondent cause et conséquence. Il rapporte également que ces recherches l'ont conduit à identifier que ces élèves sont ceux dont les familles sont les plus éloignées de la culture scolaire.

Le rapport portant sur l'apprentissage de la lecture à l'école primaire de l'ONL et l'Inspection générale de l'éducation nationale⁵⁴ de novembre 2005 établit quant à lui la forte corrélation entre l'étendue du lexique des élèves et leur capacité de compréhension en lecture.

Plus les élèves maîtrisent la lecture et sont en mesure de lire par eux-mêmes, plus leur lexique augmente et s'organise, ce qui, en retour, améliore la compréhension. Cette influence réciproque entraîne une augmentation des différences interindividuelles. [...] Par contraste, ceux qui lisent peu courent le risque d'une moindre augmentation de leur lexique, laquelle rejaillit sur la compréhension, et donc sur le développement lexical.

Roland Goigoux et Sylvie Cèbe⁵⁵ mettent ainsi en avant les carences lexicales comme évoquées par les enseignants en tant que première cause de difficultés éprouvées par leurs élèves dans le domaine de la compréhension.

Le même rapport de l'ONL souligne également la difficulté des mauvais lecteurs à élaborer des représentations cohérentes et à effectuer des inférences :

L'accès à la compréhension se heurte à au moins deux catégories d'obstacles : le traitement des inférences ; le traitement des substituts nominaux et pronominaux. [...]. En absence d'inférences, la compréhension se limite à l'élaboration " d'îlots de signification " juxtaposés et n'aboutit pas à l'intégration de toutes les informations. Les mauvais lecteurs tendent à n'effectuer qu'un nombre restreint d'inférences.

Antonio Valzan⁵⁶ explique de même que les sources de difficulté de compréhension éprouvées par certains lecteurs de cycle 3 trouvent leur origine dans leur incapacité à créer une image mentale derrière les mots qu'ils lisent.

⁵³ BAUTIER E., CRINON J., DELARUE- BRETON C. [et al.]. « Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ». In : *Repères : Œuvres, textes, documents : lire pour apprendre et comprendre à l'école et au collège*. Lyon. 2012. N° 45. p. 76.

⁵⁴ INSPECTION GENERALE DE L'EDUCATION NATIONALE, ONL. *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*. op. cit. p. 14- 15.

⁵⁵ GOIGOUX R., CEBE S. op. cit. p. 37.

⁵⁶ VALZAN A., *Travailler le récit au cycle 3*. Paris, Hachette livre, 2004. p. 13

Certains psychocognitivistes retiennent comme origine des difficultés de lecture exclusivement un déficit phonologique (tel José Morais réfuté par Gérard Chauveau⁵⁷).

III.3/ Les apprentissages susceptibles de favoriser cette compréhension

Quels sont les apprentissages qui favorisent la compréhension en lecture ?

III.3.1/ La nécessité d'un enseignement explicite de la compréhension

Alain Lieury et Fanny de La Haye⁵⁸, rejoints par de nombreux spécialistes, considèrent que, si le décodage a été privilégié dans les années 60, puis le sens dans les années 70, aujourd'hui l'ensemble des recherches en psychologie cognitive s'accordent sur le fait que « l'enseignement de la lecture ne doit délaisser ni le sens ni le décodage ».

Dans leur ouvrage *Maîtriser la lecture*, Michel Fayol, Jacques David, Daniel Dubois et Martine Rémond⁵⁹ soulignent quant à eux l'importance de mener des séances spécifiques de lecture, et d'enseigner explicitement la compréhension. Les spécialistes s'accordent sur le fait que lire un texte puis répondre à des questions sur celui-ci ne permet pas d'améliorer sensiblement la compréhension. Tous convergent vers l'idée centrale que la compréhension en lecture s'apprend, et doit faire l'objet d'un enseignement explicite. Quels sont les enseignements qui favorisent l'accès à la compréhension ?

III.3.2/ Les modèles actuels d'enseignement de la compréhension

Travailler sur le décodage et la reconnaissance des mots.

L'ONL et l'Inspection générale de l'éducation nationale⁶⁰, dans un rapport de novembre 2005 traitant de l'apprentissage de la lecture à l'école primaire, mentionnent la nécessité d'une lecture fluide, efficace, rapide et sans hésitation à la fin du cycle II et au début du cycle III.

Si tel n'est pas le cas, il faut mettre en place des activités spécifiques pour améliorer la vitesse et la précision du traitement des mots écrits. Pour certains élèves dont les acquis sont plus

⁵⁷ CHAUVEAU G. op. cit. p. 63-78.

⁵⁸ LIEURY A., DE LA HAYE F. *Psychologie cognitive de l'éducation*, Paris, Dunod, 2013, p. 43.

⁵⁹ DAVID J., DUBOIS D., FAYOL M. [et al.] op. cit. p. 34.

⁶⁰ IGEN, ONL. *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*. op. cit. p. 14.

faibles encore, la décomposition reste très fréquente et encore sujette à erreur. Pour ceux-là, y compris en cycle III, il faut travailler à la fois la décomposition, en cherchant à la rendre plus précise et rapide, et la reconnaissance des mots.

L'ONL et l'Inspection générale recommandent donc de pratiquer ce que Jocelyne Giasson⁶¹ nomme la « lecture répétée » pour améliorer la vitesse de lecture et la reconnaissance des mots. Selon elle, l'acquisition de cette fluidité se généralise ensuite aux textes nouveaux et améliore la compréhension du lecteur. En effet, l'énergie cognitive de celui-ci n'est plus entièrement vouée au décodage et son attention peut donc par conséquent se centrer sur la compréhension. C'est également la thèse défendue par Christine Lequette, Guillemette Pouget et Michel Zorman⁶² qui ont choisi de développer un outil dédié à cet apprentissage appelé Fluence de lecture.

Apprendre à comprendre en travaillant le lexique, la syntaxe des phrases et des textes.

L'ONL et l'Inspection générale de l'éducation nationale⁶³ expliquent également que la compréhension doit être travaillée explicitement et énoncent les composantes à travailler :

L'activité de compréhension [...] nécessite de l'attention et souvent un effort important pour coordonner les différents types d'informations et les intégrer en une représentation cohérente. Elle fait appel à des capacités de traitement du lexique, de la syntaxe de phrase et de la syntaxe des textes. Elle mobilise l'ensemble des connaissances du lecteur, à partir desquelles il peut reconstituer l'implicite du texte par des inférences.

Les membres de l'ONL et l'Inspection générale rejoignent donc les processus de lecture exposés dans le modèle de compréhension interactif de Jocelyne Giasson.⁶⁴

Travailler le lexique en contexte mais de manière explicite.

En outre, l'ONL et l'Inspection générale de l'éducation nationale⁶⁵ attirent l'attention sur les résultats mitigés des leçons de vocabulaire. Ils recommandent de favoriser plutôt l'acquisition de lexique au cours des lectures, tout en veillant à n'introduire qu'une certaine proportion de mots nouveaux dans chaque lecture, et à accompagner les élèves dans l'interprétation de ceux-ci. Roland

⁶¹ GIASSON J. *La compréhension en lecture*. op. cit. p.46.

⁶² LEQUETTE C., POUGET G., ZORMAN M. *Fluence de lecture*. Grenoble : La Cigale, 2009

⁶³ IGEN, ONL. *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*. op. cit. p. 14.

⁶⁴ GIASSON J. *La compréhension en lecture*. op. cit. p.16.

⁶⁵ IGEN, ONL. *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*. op. cit. p. 14.

Goigoux et Sylvie Cèbe partagent ce constat et recommandent de pallier le déficit lexical par un enseignement lexical explicite⁶⁶.

Travailler sur la syntaxe

De plus, l'ONL⁶⁷ souligne l'importance de travailler sur la syntaxe. Si l'on réfère au modèle interactif de compréhension de Jocelyne Giasson⁶⁸, cela signifie travailler au niveau des micro-processus et des processus d'intégration, « il est impératif d'apprendre aux élèves que l'agencement des mots et des groupes de mots détermine le sens d'une phrase. Il s'agit de guider l'apprenti lecteur dans ses observations syntaxiques. »

Elaborer des représentations cohérentes

Nous avons vu dans les composantes de la compréhension que les lecteurs en difficultés étaient susceptibles de se heurter à au moins à deux types de problèmes, celui du traitement des inférences et des substituts nominaux et pronominaux. Les études menées par l'ONL ont permis de mettre en évidence que l'entraînement à la réalisation d'inférences améliorerait considérablement leur production et la compréhension des textes. L'apprentissage du traitement des substituts notamment joue un rôle fondamental pour éviter la fragmentation des éléments et donner toute sa cohérence au texte. Un travail systématique concernant les reprises anaphoriques, notamment lorsque celles-ci sont éloignées du terme auxquels elles renvoient. Les travaux étudiés et rapportés par l'ONL montrent que même les bons lecteurs éprouvent des difficultés dans le traitement et l'interprétation des substituts et qu'un entraînement spécifique au traitement des reprises anaphores bénéficie davantage aux lecteurs les plus faibles.⁶⁹

L'élaboration de représentations cohérentes doit être travaillée par les rappels de récit. Ceux-ci permettent de valider ce que les élèves ont compris, ou non, ce qu'ils ont omis. La production de prédictions l'émission d'hypothèses à partir de la première de couverture d'un ouvrage, au sein de la lecture, la justification puis la vérification de celles-ci constitue également un outil intéressant.

⁶⁶ GOIGOUX R., CEBE S. op. cit. p. 39.

⁶⁷ IGEN, ONL. *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*. op. cit. p. 14.

⁶⁸ GIASSON J. *La compréhension en lecture*. op. cit. p.16.

⁶⁹ ONL. *Maîtriser la lecture*. Paris : CNDP et Editions Odile Jacob, 2000. p. 284 à 288.

Davantage que le travail sur la chronologie dans un récit, il faut faire travailler les élèves sur le sens des liens, des connections entre les phrases. La réflexion sur l'état d'esprit des personnages et leurs motivations est riche car il oblige le jeune lecteur à se décentrer de son propre point de vue.

Travailler l'écrit pour comprendre

Antonio Valzan⁷⁰ recommande quant à lui de travailler sur la production de récit, et notamment à travers d'images afin d'améliorer la représentation mentale des textes lus. Il explique que même si la première étape de transcription des graphèmes en phonèmes est correctement réalisée, le passage à la représentation mentale de ce qui est lu peut poser des difficultés à certains élèves.

III.3.3/ Les limites à l'apprentissage de la compréhension

Ainsi qu'il en va de tout apprentissage, la motivation du jeune lecteur est essentielle.

En conclusion, il paraît important de retenir de l'examen des instructions officielles, des constats chiffrés de la situation et des fondements théoriques concernant les difficultés de compréhension en lecture pour les élèves de cycle 3 les points suivants. D'une part, la compréhension, aujourd'hui indissociable de la lecture, est une priorité fondamentale de l'enseignement, pour elle-même et pour les autres apprentissages qu'elle conditionne. D'autre part, les résultats aux tests de lecture montrent que de nombreux élèves en France, et particulièrement en région Centre et dans le Loiret, sont confrontés à d'importantes difficultés qui sont susceptibles de s'installer durablement et de pénaliser leur vie d'adulte. Face à ce constat, les spécialistes s'accordent à recommander l'enseignement explicite de la compréhension, en travaillant les différentes facettes que recouvre celle-ci. La première de celle qui a retenu notre attention en tant que sous-bassement de l'édifice de la compréhension est la fluidité de lecture, qui semble être un prérequis nécessaire pour libérer l'énergie cognitive pour d'autres tâches de plus haut niveau. La seconde est la capacité à établir des liens entre les propositions et les phrases au travers des connecteurs, ainsi que la capacité à traiter efficacement les substituts afin de donner toute sa cohérence au texte. De ces prérequis pour accéder à la construction du sens et donc à la compréhension en lecture découle cette problématique :

⁷⁰ VALZAN A., op. cit. p. 13

PROBLEMATIQUE

En quoi le travail de la fluence⁷¹ de lecture ainsi que l'enseignement explicite des connecteurs et des substituts favorisent-ils la compréhension des textes pour les lecteurs fragiles en cycle 3 ?

HYPOTHESES

Hypothèse 1

L'enseignement explicite des connecteurs et des substituts favorise la compréhension des textes pour les lecteurs fragiles en cycle 3.

Hypothèse 2

Le travail de la fluence favorise la compréhension des textes pour les lecteurs fragiles en cycle 3.

⁷¹ LEQUETTE C., POUGET G., ZORMAN M. *Fluence de lecture*. Grenoble : op. cit. p. 8

PARTIE 2- METHODOLOGIE

I/RECUEIL ET TRAITEMENT DES DONNES

I.1/ Méthode de recherche : le protocole

Le terrain

Mon stage s'est effectué dans une classe de CM1 de l'école élémentaire Hervé Bazin de Saint-Pryvé-Saint-Mesmin. Cette école accueille cent-cinquante-six élèves répartis en six classes. Initialement en double niveau avec vingt-huit CM1-CM2 (dont six CM2) durant le premier trimestre, cette classe a été réorganisée en un niveau unique de vingt-deux CM1 pour le deuxième et le troisième trimestre. Cinq des élèves de CM1 ont déjà fait l'objet d'un maintien au cours de leur scolarité et sont donc nés en 2004, tandis que leurs dix-sept camarades sont nés en 2005. La classe comprend quatorze garçons et huit filles. Dès la rentrée, j'ai rapidement constaté les difficultés en lecture éprouvées par une partie importante de ces élèves de CM1.

Parmi ces lecteurs en difficulté, on peut distinguer trois groupes de lecteurs selon la typologie de la route de la lecture de Jocelyne Giasson⁷².

- Le groupe A, composé par les élèves les plus en difficulté, se caractérise par des élèves qui décodent laborieusement et dont l'énergie cognitive est vouée à l'identification des mots, ce qui entrave grandement leur compréhension. Ils se rattachent aux apprentis lecteurs.
- Le groupe B est formé par les lecteurs débutants, ayant une lecture approximative
- Le groupe C est constitué d'élèves qui lisent de manière hésitante, ce sont les lecteurs en transition.

Les autres élèves peuvent être divisés en deux groupes.

- Le quatrième groupe d'élèves, groupe D est constitué de lecteurs qui possèdent des stratégies de compréhension de base, lisent couramment mais ont une compréhension limitée.
- Enfin, quelques élèves appartenant au groupe E sont quant à eux des lecteurs confirmés, avec des niveaux de compréhension plus ou moins grands.

⁷² GIASSON J. *La lecture, de la théorie à la pratique*. op. cit. p.32.

Selon cette même typologie, nous sommes donc en présence d'élèves aux stades d'apprentis lecteurs, de lecteurs débutants, de lecteurs en transition, d'apprentis stratégies et de lecteurs confirmés.

CLASSE DE CM1

*	Groupe	Prénom	Elève déjà maintenu	Sexe	Stade de lecture
11	Groupe A	Ilhan	Oui	M	Apprentis lecteurs
21		Nyels	Oui	M	
10		Lindsay	Oui	F	
18		Naomie	Oui	F	
13	Groupe B	Mohamed	Non	M	Lecteurs débutants
12		Noémie	Non	F	
20		Anaïs	Non	F	
5	Groupe C	Samy	Non	M	Lecture hésitante- Lecteurs en transition
8		Amadou	Non	M	
9		Malal	Non	M	
14		Manon	Non	F	
19		Cédric	Oui	M	
2		Abdoulaye	Non	M	
1	Groupe D	Amina	Non	F	Apprentis stratégies
4		Antoine	Non	M	
6		Illana	Non	F	
7		Yanis D.	Non	M	
16		Yanis K.	Non	M	
22		Jean-Gabriel	Non	M	
15	Groupe E	Yliess	Non	M	Lecteurs confirmés
17		Emilie	Non	F	
3		Adam	Non	M	

* les prénoms sont rangés selon l'ordre alphabétique des noms de familles des élèves.

Outil méthodologique employé

Je lis, je comprends

Une évaluation de la compréhension en lecture des élèves de la classe est réalisée à partir des travaux⁷³ réalisés par le Groupe 36 de prévention contre l'illettrisme de l'académie de l'Indre

⁷³ GROUPE DEPARTEMENTAL DE PREVENTION CONTRE L'ILLETTRISME, INSPECTION ACADEMIQUE DE L'INDRE. *Je lis, je comprends*. [en ligne]. [s.l.] : [s.n.]. Mis à jour en septembre 2013. Disponible sur http://www.ac-orleans-tours.fr/dsden36/circ_chateauroux/pedagogie_groupes_departementaux/comprehension (consulté le 14.06.2015).

intitulés « Je lis, je comprends ». La séquence se décompose ainsi :

Séance 1 : évaluation diagnostique (annexe I)

Séances 2 et 3: ateliers d'entraînement de difficulté croissante (annexe II)

Séance 5 : évaluation formative

Séances 6 et 7 : ateliers d'entraînement de difficulté croissante

Séance 8 : évaluation sommative (annexe III)

Cette méthode a été construite à partir des travaux de Sylvie Cèbe, Roland Goigoux et Serge Thomazet⁷⁴ intitulés *Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités*. Les évaluations diagnostiques permettent de repérer précisément les difficultés et les besoins de chaque élève concernant les connecteurs, les substituts, les inférences, les marques morpho-syntaxiques et les idées essentielles d'un texte. Les ateliers permettent de travailler sur les difficultés identifiées, on peut par exemple choisir de cibler l'entraînement systématique à la maîtrise des connecteurs et des substituts. Enfin une évaluation finale permettra d'évaluer les progrès réalisés par chacun et de faire émerger les éventuelles remédiations toujours nécessaires.

Les connecteurs :

- Choisir un connecteur dans une liste
- Remettre un texte dans l'ordre en s'appuyant sur les connecteurs
- Retrouver les connecteurs d'un texte
- Numéroté des actions dans un ordre chronologique
- Préciser la nature du connecteur
- Situer sur un calendrier la chronologie des événements d'un texte

Les substituts :

- Repérer les pronoms personnels
- Repérer la chaîne anaphorique
- Retrouver le ou les différents personnages représentés par un pronom
- Retrouver le ou les différents personnages représentés par un groupe nominal

⁷⁴ CEBE S., GOIGOUX R., TOMAZET S. Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. [en ligne]. [s.l.] : [s.n.] : [s. mis à jour]. Disponible sur : <http://www.bing.com/search?q=Enseigner+la+compr%C3%A9hension+Cebe+goigoux&form=IE10TR&src=IE10TR&pc=SMJB> (consulté le 14.06.2015).

- Compléter un texte en utilisant des groupes nominaux
- Compléter un texte par des pronoms, plusieurs personnages
- Choisir des substituts dans une liste proposée.

Fluence⁷⁵ (annexe IV)

Concernant la question de la fluence, on teste oralement le nombre de mots correctement lus à la minute pour chaque élève (MCLM). A partir des résultats obtenus, on identifie un groupe restreint d'élèves qui constituera la population étudiée. On pratique ensuite un entraînement à la fluence pour ce groupe, et on mesure à nouveau le nombre de mots correctement lus à la minute à la fin de la période.

La temporalité

Tests concernant *Je lis, je comprends*⁷⁶.

Trois tests écrits individuels pour la classe entière ont été effectués. Ceux-ci ont été réalisés le mercredi 19 novembre 2014 (de 9 heures à 9 h35) pour le test initial (test n° 1), le mercredi 14 janvier 2015 (de 9 heures à 9 heures 35) pour le test 2 et le vendredi 24 avril 2015 (de 9 heures à 9 h45) pour le test final (test n° 3).

Tests sur la *fluence*

Test individuel oral pour la classe entière effectué en octobre 2014.

Sujet n° 1 (Ilhan) :

Test initial individuel oral effectué le mercredi 14 janvier 2015 à 8 heures 30 (annexe V)

Test individuel final oral effectué le mercredi 24 juin 2015 à 9 heures 30 (annexe VI).

Sujet n° 2 (Mohamed) :

Test initial individuel oral effectué le mercredi 3 décembre 2014 à 8 heures 30.

⁷⁵ LEQUETTE C., POUGET G., ZORMAN M. *Fluence de lecture*. Grenoble : La Cigale, 2009. p. 8. La fluence de lecture du latin (fluentia, « écoulement ») est définie comme la capacité à lire avec aisance, sans erreur, et avec une intonation adaptée.

⁷⁶ GROUPE DEPARTEMENTAL DE PREVENTION CONTRE L'ILLETTRISME, INSPECTION ACADEMIQUE DE L'INDRE. *Je lis, je comprends*. op.cit.

Test individuel final oral effectué le mercredi 24 juin 2015 à 9 heures 30.

Sujet n° 3 (Nyels) :

Test initial individuel oral effectué le mercredi 28 janvier à 8 heures 30.

Test individuel oral effectué le mercredi 22 avril 2015 à 8 heures 30.

Sujet n° 4 (Anaïs) :

Test individuel oral effectué en décembre 2014.

Test individuel final oral effectué le mercredi 24 juin 2015 à 9 heures 30.

Posture de recherche adoptée

Concernant la question des connecteurs et des substituts, la posture de recherche adoptée est la démarche expérimentale. On se propose en effet de comparer une population à deux intervalles de temps donnés, en lui faisant passer un test au début, au milieu et à la fin de la période. Durant cette période, on entraîne cette population au repérage et traitement des connecteurs et des substituts. Le but est de mesurer l'effet produit de cet enseignement.

Concernant la question de la fluence, la démarche expérimentale est également retenue. On teste le nombre de mots correctement lus à la minute pour chaque élève. A partir des résultats obtenus, on identifie un groupe restreint d'élèves qui constituera la population étudiée. On pratique ensuite un entraînement à la fluence pour ce groupe, et on mesure à nouveau le nombre de mots correctement lus à la minute à la fin de la période. De même, le but est de mesurer l'effet produit de cet enseignement. Ces élèves bénéficiant également des entraînements de *Je lis, je comprends*⁷⁷, on comparera l'évolution de leur compréhension relativement à celle de leurs camarades n'ayant pas bénéficié de cet entraînement à la fluence.

⁷⁷ GROUPE DEPARTEMENTAL DE PREVENTION CONTRE L'ILLETTRISME, INSPECTION ACADEMIQUE DE L'INDRE. *Je lis, je comprends*. op.cit.

I.2/ Méthode de constitution des données

I.2.1/ Population

Les vingt-deux élèves de la classe ont participé aux tests et apprentissages de *Je lis, je comprends*⁷⁸. La population concernée par les hypothèses de recherche est constituée des lecteurs fragiles de la classe, soit les treize élèves des groupes A, B et C. Cependant, deux élèves absents soit au test final, soit au test initial, ont été extraits de l'étude afin de garder un périmètre constant pour la population étudiée. Ainsi, pour les connecteurs et substituts, la population étudiée est donc de onze élèves.

Pour la partie fluence, sept élèves ont été initialement retenus, parmi ceux repérés comme les plus en difficultés pour lire de manière fluide à haute voix. A ces sept élèves, il a été proposé de bénéficier d'activités pédagogiques complémentaires pour travailler sur la lecture. La compétence travaillée durant ces APC était la fluidité de la lecture à haute voix. Parce qu'il nécessite du temps et d'être pratiqué en petit groupe, cet entraînement à la fluence a été majoritairement effectué dans le cadre des activités pédagogiques complémentaires. Les parents d'une élève ont refusé qu'elle y participe. Sur les six élèves participants aux APC, seuls quatre ont été régulièrement présents. Les deux autres élèves ont été extraits de la population, compte- tenu de leur présence sporadique aux APC. Par conséquent, seuls quatre de ces élèves ont été retenus pour l'étude pour la partie évolution de la fluence. Pour l'analyse de l'impact de l'entraînement à la fluence couplée à l'entraînement sur les connecteurs et substituts sur la compréhension, seuls trois élèves ont pu être conservés dans l'échantillon, un de ces quatre élèves ayant été absent au dernier test de *Je lis, je comprends*⁷⁹.

⁷⁸ GROUPE DEPARTEMENTAL DE PREVENTION CONTRE L'ILLETTRISME, INSPECTION ACADEMIQUE DE L'INDRE. *Je lis, je comprends*. op.cit.

⁷⁹ GROUPE DEPARTEMENTAL DE PREVENTION CONTRE L'ILLETTRISME, INSPECTION ACADEMIQUE DE L'INDRE. *Je lis, je comprends*. op.cit.

I.2.2/ Outils de recueil

Les outils de recueil pour les connecteurs et substituts sont les tests proposés par le Groupe Départemental Prévention de l'Illettrisme 36⁸⁰. Il s'agit de questionnaires alternant QCM et questions ouvertes portant sur des textes courts (annexe VII).

Concernant l'entraînement à la fluence, l'outil retenu est présenté dans l'ouvrage *Fluence de lecture*. L'entraînement s'appuie sur des textes variés, littéraires, documentaires et journalistiques. L'élève devra automatiser l'identification des mots. La fluence de lecture se mesure en nombre de mots correctement lus à la minute (MCLM). Trois éléments sont nécessaires : le nombre de mots lus par l'élève, le temps mis et le nombre d'erreurs de lecture.

I.2.3/ Outils d'analyse

Concernant le test *Je lis, je comprends*⁸¹, les réponses des élèves sont codifiées (annexe VIII), soit l'élève a obtenu le résultat correct (code 1), soit sa réponse est exacte mais non-justifiée (code 2), soit sa réponse est inexacte (code 9), soit il n'a pas répondu (code 0). On mesure également les stratégies de compréhension. Il lui est demandé si la réponse est écrite dans le texte, s'il l'a relevée à partir d'indices du texte, ou s'il a répondu en faisant appel à ses connaissances. On relève ensuite les réponses pour chaque item dans un tableur qui permet ensuite d'analyser les résultats.

Concernant la fluence, l'objectif est d'évaluer le nombre de mots correctement lus à la minute (MCLM). Pour obtenir ce résultat, il faut soustraire le nombre d'erreurs du nombre de mots lus par l'élève. Le résultat obtenu est ensuite rapporté à une minute.

⁸⁰ GROUPE DEPARTEMENTAL DE PREVENTION CONTRE L'ILLETTRISME, INSPECTION ACADEMIQUE DE L'INDRE. *Je lis, je comprends*. op.cit.

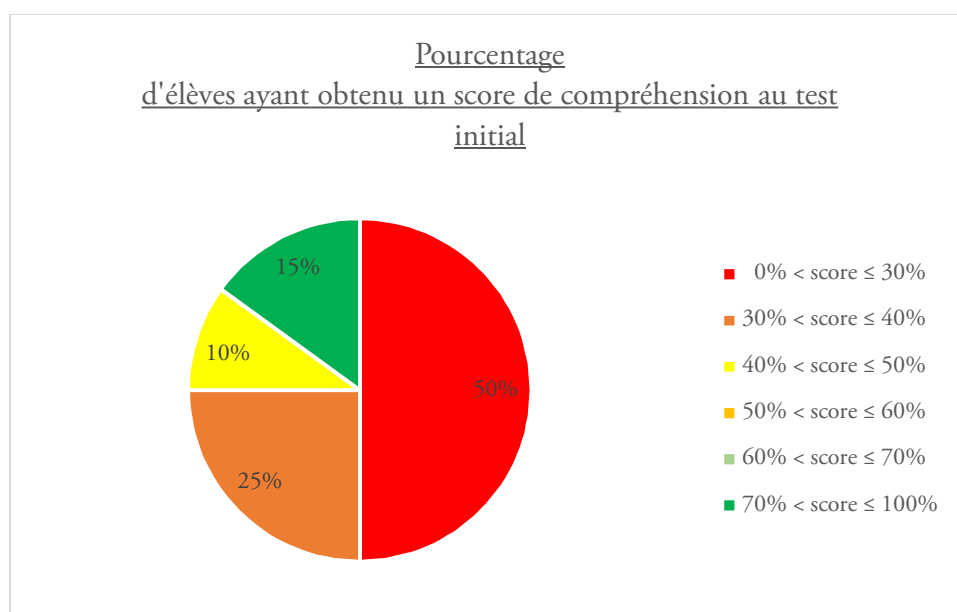
⁸¹ GROUPE DEPARTEMENTAL DE PREVENTION CONTRE L'ILLETTRISME, INSPECTION ACADEMIQUE DE L'INDRE. *Je lis, je comprends*. op.cit.

II/ TRAITEMENT ET ANALYSE

II.1/ Test sur Je lis, je comprends⁸²

II.1.1/ Test initial

L'évaluation diagnostique de l'outil *Je lis, je comprends*⁸³ révèle que seuls 15% des élèves, soit 3 élèves de la classe obtiennent un score en compréhension de texte de plus de 70 %. La moitié de la classe, soit 10 élèves ne répond correctement qu'à 30% des questions. 25% de la classe, soit 5 élèves ont obtenu un score de compréhension de 60% (voir graphique ci-dessous).

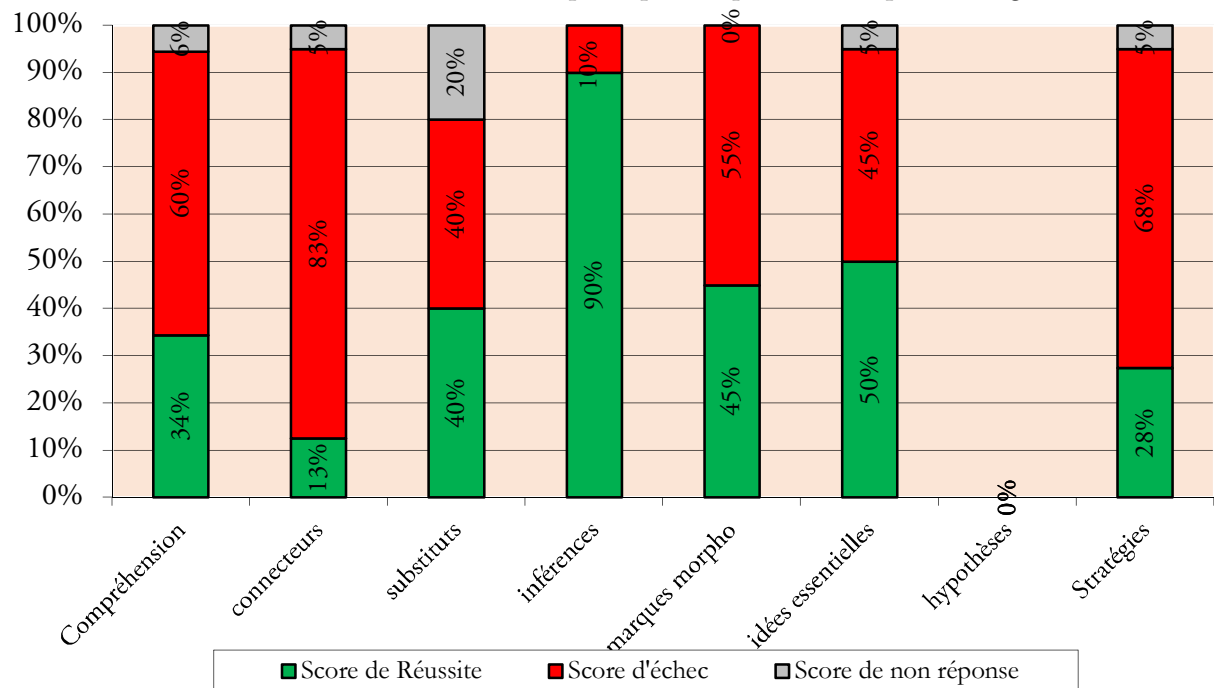


L'analyse des différents champs du test donne les résultats présentés dans le graphique 2 ci-dessous. On constate que le score de compréhension moyen pour la classe est de 34% lors du test initial.

⁸² GROUPE DEPARTEMENTAL DE PREVENTION CONTRE L'ILLETTRISME, INSPECTION ACADEMIQUE DE L'INDRE. *Je lis, je comprends*. op.cit.

⁸³ GROUPE DEPARTEMENTAL DE PREVENTION CONTRE L'ILLETTRISME, INSPECTION ACADEMIQUE DE L'INDRE. *Je lis, je comprends*. op.cit.

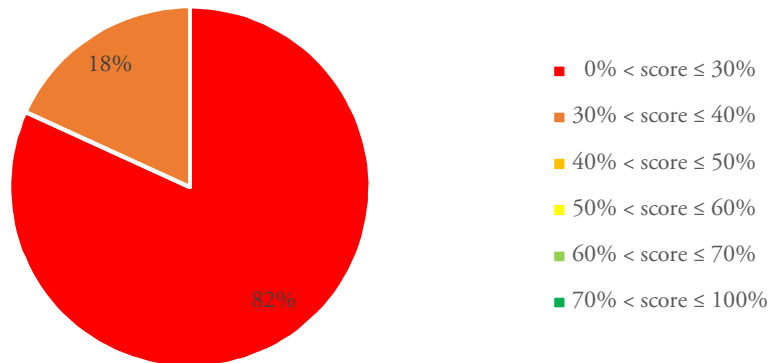
Résultats de la classe au test 1 par types de questions en pourcentage



Parallèlement, la réussite aux questions posées concernant les connecteurs n'est que de 13%, score très bas, et celle relatives aux questions portant sur les substituts est de 40%. Le calcul du coefficient de corrélation entre la compréhension et le traitement des connecteurs fait apparaître une forte corrélation entre ces deux variables (0,78). De même, les valeurs obtenues en score de compréhension sont très fortement corrélées aux valeurs obtenues en traitement des substituts puisque le coefficient de corrélation est de 0,79 entre ces deux variables.

Si l'on s'intéresse aux lecteurs identifiés comme les plus fragiles, appartenant aux groupes A, B et C, on obtient le graphique ci-dessous. Le calcul du coefficient de corrélation entre la compréhension et le traitement des connecteurs fait également apparaître une forte corrélation entre ces deux variables (0,70). De même, les valeurs obtenues en score de compréhension sont très fortement corrélées aux valeurs obtenues en traitement des substituts puisque le coefficient de corrélation est de 0,8 entre ces deux variables. On constate que 82% de ces lecteurs fragiles répondent correctement à moins de 30% des questions de compréhension.

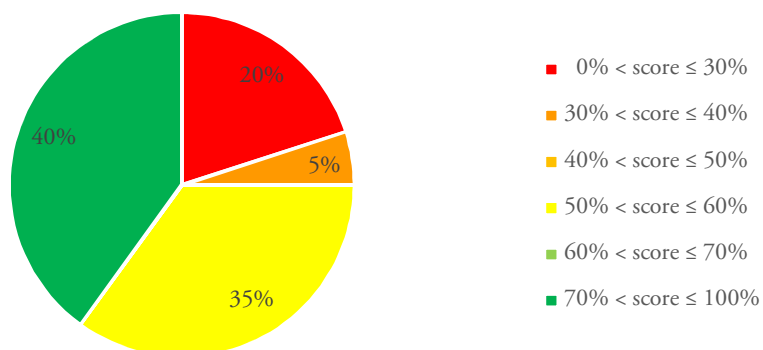
Pourcentage
de lecteurs fragiles ayant obtenu un score de compréhension
au test initial

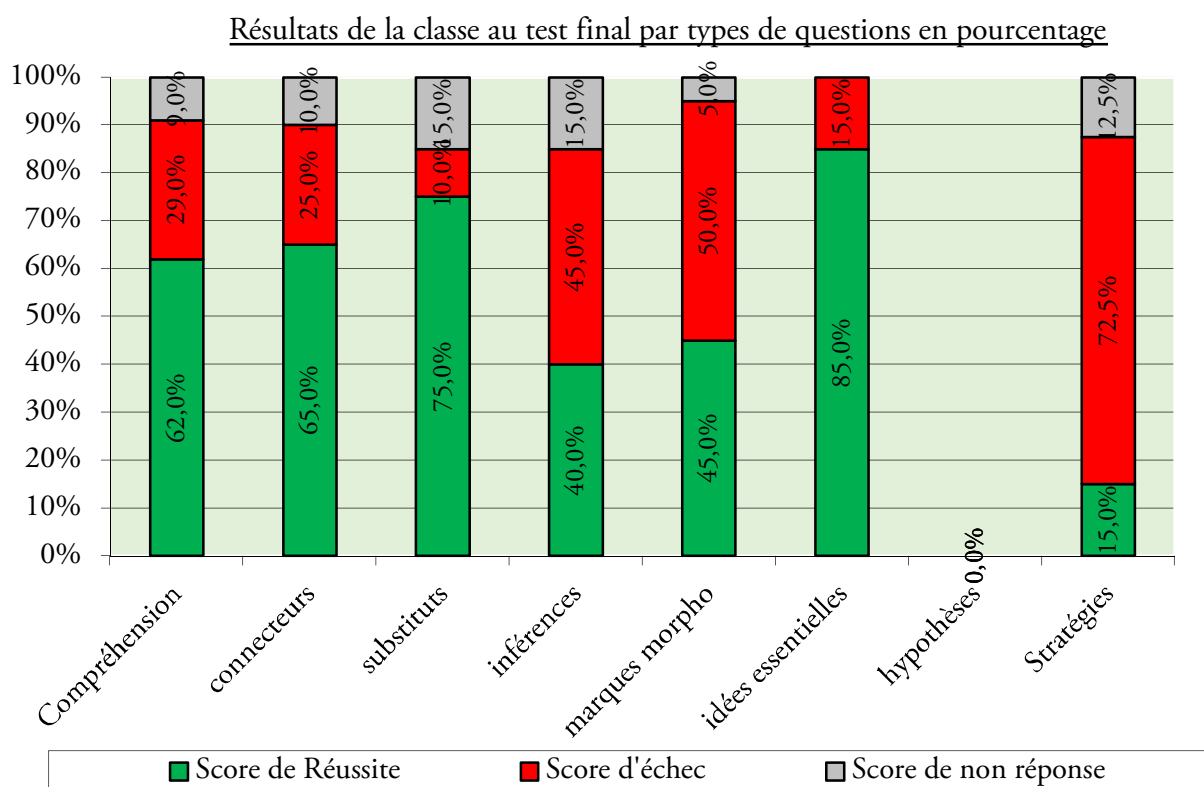


II.1.2/ Test final

Les mêmes graphiques sont analysés. On constate que 40% des élèves de la classe fournissent désormais la bonne réponse dans plus de 7 questions sur 10. 75% d'entre eux répond correctement à la moitié des questions de compréhension posées.

Pourcentage
d'élèves ayant obtenu un score de compréhension au test
final

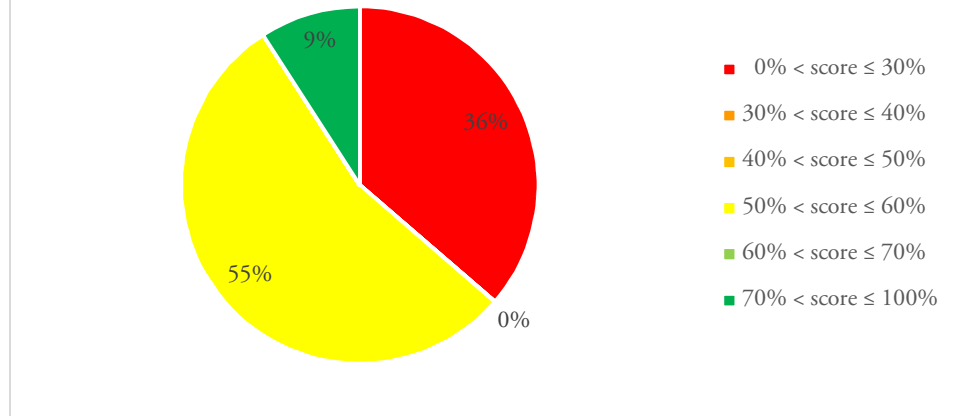




65% d'entre eux répond désormais correctement aux questions concernant les connecteurs et 75% fournit une réponse correcte aux questions qui concernent les substituts. Comparés aux résultats de 13% et respectivement 40 % obtenus au test initial, on constate une amélioration très significative de ces résultats. L'analyse des coefficients de corrélation entre la compréhension et les questions liées aux connecteurs fait à nouveau apparaître un lien fort entre ces deux variables (0,70), de même qu'entre les résultats obtenus entre la compréhension et les questions liées aux substituts (0,60).

Pour le groupe des lecteurs fragiles, on obtient le résultat représenté par le graphique ci-dessous. On constate que la part des lecteurs fragiles répondant correctement à moins de 30% des questions de compréhension a largement diminué et est passée de 82% à 36%. En valeur absolue, on est passé de 9 élèves à 4 élèves. On a désormais 55% des élèves qui fournissent entre 50 et 60% de réponses correctes aux questions de compréhension, aucun lecteur initialement fragile n'atteignant ce niveau de compréhension avant les entraînements.

Pourcentage
de lecteurs fragiles ayant obtenu un score de compréhension
au test final

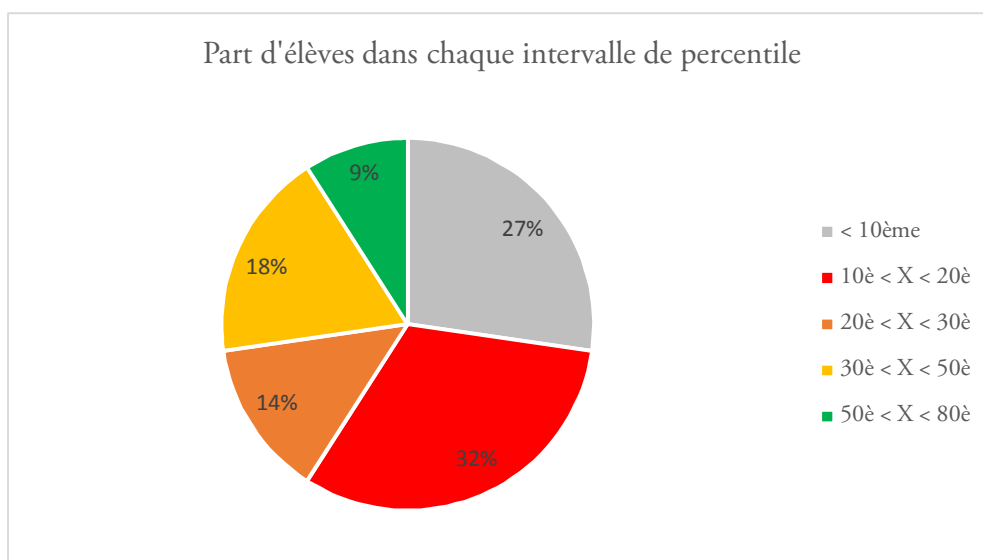


II.2/ Test sur la fluence :

II.2.1/Evolution de la fluence

La fluence, au travers du nombre de mots correctement lus par chacun des élèves de la classe a été testée. Les résultats sont les suivants :

- six élèves obtiennent un score de nombre de mots correctement lus à la minute de moins de 74 mots à la minute, donc inférieur au 10^{ème} percentile.
- sept élèves obtiennent un score de nombre de mots correctement lus à la minute compris entre 74 et 86 mots, donc compris entre le 10^{ème} et le 20^{ème} percentile.
- trois élèves obtiennent un score de nombre de mots correctement lus à la minute compris entre 87 et 98 mots, donc compris entre le 20^{ème} et le 30^{ème} percentile.
- quatre élèves obtiennent un score de nombre de mots correctement lus à la minute compris entre 98 et 115 mots, donc compris entre le 30^{ème} et le 50^{ème} percentile.
- deux élèves obtiennent un score de nombre de mots correctement lus à la minute compris entre 115 et 133 mots, donc compris entre le 50^{ème} et le 80^{ème} percentile.



Le graphique ci-dessus permet de comprendre que la fluence nécessitait d'être travaillée pour une majorité des élèves de la classe et de manière critique pour les élèves dont les résultats étaient situés dans la zone grise du graphique. Il a donc été proposé à sept élèves de bénéficier de séances de fluence dans le cadre des activités pédagogiques complémentaires, en plus de l'enseignement pratiqué dans la classe. Les séances ont été réalisées le mercredi matin de 8 h 30 à 9h 00 avant la classe. Les résultats obtenus aux tests réalisés pour les élèves ayant été régulièrement présents sont contenus dans le tableau ci-dessous.

Résultats des tests de Fluence

	Test octobre	MCLM test 1	MCLM test 2	Ecart Test 2 - Test 1	Variation	Ecart Test 2 – Test octobre	Variation
Ilhan	40	41	71	30	73%	31	78%
Anaïs	66	66	89	23	35%	23	35%
Mohamed	72	99	81	- 18	-18%	9	12%
Nyels	70	93	93	0	0%	23	33%

On constate à la lecture des résultats que tous les élèves ont progressé, mais pas dans les mêmes proportions. Ainsi, Ilhan, qui partait du niveau le plus bas de la classe, a énormément progressé. Il lit désormais 71 mots correctement par minute, soit 78% de mots en plus. Anaïs et

Nyels ont amélioré leur fluence d'environ 35%, tandis que Mohamed, qui réalise la progression la plus faible, n'a gagné que 12% de mots supplémentaires correctement lus par minute.

II.2.2/ Evolution de la compréhension pour les élèves ayant travaillé avec l'outil Fluence⁸⁴

Prénom	Compréhension Test 1	Compréhension Test 3	Amélioration de la compréhension
Ilhan	13%	20%	+60%
Anaïs	13%	60%	+380%
Mohamed	38%	80%	+113%
Moyenne			+184%

Les trois élèves ayant travaillé avec les deux outils *Je lis, je comprends*⁸⁵ et *Fluence*⁸⁶ ont amélioré leur taux de réussite aux questions de compréhension de 184% en moyenne. Le même calcul effectué auprès des huit élèves éprouvant des difficultés de compréhension en lecture (Groupes A, B et C hormis deux élèves absents aux tests) ayant travaillé uniquement avec l'outil *Je lis, je comprends* donne un résultat de 110%. Cette amélioration moyenne de la compréhension de 110% pour les élèves ayant travaillé uniquement avec l'outil *Je lis, je comprends* est à comparer à l'amélioration de 184% pour les élèves ayant travaillé à la fois sur les outils *Je lis, je comprends* et *Fluence*.

III/ Interprétation- Discussion- Limites

La question de recherche « comment aider les élèves éprouvant des difficultés de compréhension de lecture au cycle 3 ? » nous a conduits à dégager la problématique suivante : « En quoi le travail sur la fluence de lecture ainsi que l'enseignement explicite des connecteurs et des substituts favorisent-ils la compréhension des textes pour les lecteurs fragiles en cycle 3 ? ».

⁸⁴ LEQUETTE C., POUGET G., ZORMAN M. *Fluence de lecture*. Grenoble : op. cit. p. 8

⁸⁵ GROUPE DEPARTEMENTAL DE PREVENTION CONTRE L'ILLETTRISME, INSPECTION ACADEMIQUE DE L'INDRE. *Je lis, je comprends*. op.cit.

⁸⁶ LEQUETTE C., POUGET G., ZORMAN M. *Fluence de lecture*. Grenoble : op. cit. p. 8

Celle-ci nous a amenés à formuler et tester une première hypothèse selon laquelle l'enseignement explicite des connecteurs et des substituts favorise la compréhension des textes pour les lecteurs fragiles en cycle 3. Le travail réalisé avec l'outil *Je lis je comprends*⁸⁷ a donné de très bons résultats, permettant d'améliorer considérablement le niveau de compréhension des lecteurs fragiles de la classe (+ 110%), ce qui nous permet de valider l'hypothèse formulée. Ainsi, l'enseignement explicite des connecteurs et des substituts favorise la compréhension des textes pour ces lecteurs fragiles en cycle 3. Il est intéressant de noter également que la compréhension a été également améliorée pour les élèves de la classe des groupes des apprentis stratégies et des lecteurs confirmés, et pas uniquement pour les lecteurs fragiles.

La seconde hypothèse formulée est que le travail de la fluence⁸⁸ favorise la compréhension des textes pour les lecteurs fragiles en cycle 3. Nous avons alors réalisé une expérimentation en menant des séances spécifiques d'entraînement à la fluence pour une population identifiée. Pour cet échantillon d'élèves testé au sein de ma classe, la fluence de la population testée s'est améliorée. Celle-ci s'est d'autant améliorée que les ateliers ont été fréquentés avec assiduité. Ainsi, Mohamed, qui n'a pas participé aux ateliers sur la seconde partie de l'année, est celui qui a le moins progressé. A contrario, Ilhan, qui a bénéficié d'un support particulier en classe en plus des séances en APC, avec des entraînements à la fluence plus rapprochés compte- tenu de ses besoins particuliers, est celui qui a le plus progressé en matière de fluence. Pour ces trois élèves ayant travaillé à la fois avec les deux outils *Fluence*⁸⁹ et *Je lis, je comprends*⁹⁰, l'augmentation du niveau de compréhension, chiffrée à 184% permet de constater que la combinaison de ces deux outils permet d'accroître considérablement le niveau de compréhension des lecteurs fragiles en cycle 3. Cette augmentation est plus significative que pour le groupe test n'ayant pas bénéficié du travail sur la fluence, puisque pour ce groupe, l'amélioration est de 110%. L'amélioration de la compréhension du groupe de lecteurs fragiles ayant bénéficié des entraînements à la fluence combinés aux entraînements de Je

⁸⁷ GROUPE DEPARTEMENTAL DE PREVENTION CONTRE L'ILLETTRISME, INSPECTION ACADEMIQUE DE L'INDRE. *Je lis, je comprends*. op.cit.

⁸⁸ LEQUETTE C., POUGET G., ZORMAN M. *Fluence de lecture*. Grenoble : op. cit. p. 8

⁸⁹ LEQUETTE C., POUGET G., ZORMAN M. *Fluence de lecture*. Grenoble : op. cit. p. 8

⁹⁰ GROUPE DEPARTEMENTAL DE PREVENTION CONTRE L'ILLETTRISME, INSPECTION ACADEMIQUE DE L'INDRE. *Je lis, je comprends*. op.cit.

lis, je comprends étant significativement plus importante, la seconde hypothèse selon laquelle le travail de la fluence de lecture favorise la compréhension des textes est donc validée.

Des limites

Cependant, il convient de ne pas négliger l'intervention d'autres facteurs. Ainsi, durant cette année, j'ai également fait travailler mes élèves sur des textes issus de l'ouvrage *Différencier pour aider l'élève à lire et à comprendre les textes*⁹¹, et nous avons mené un travail de compréhension à partir de diverses lectures d'œuvres intégrales : *Journal d'un chat assassin*⁹², *Je t'écris, j'écris*⁹³, *Le loup*⁹⁴, *Bernal et le Nouveau Monde*⁹⁵. Mes collègues qui enseignaient dans cette classe en début de semaine ont également travaillé la lecture cette année. D'autre part, il paraîtrait prudent également d'étendre cette étude à une population plus importante, avant de pouvoir généraliser les résultats de manière fiable. Il demeurera toutefois compliqué de dissocier la part d'amélioration de la compréhension due à cet entraînement de celle due à d'autres apprentissages.

Le fait que malheureusement, sur les sept élèves sollicités pour les ateliers *Fluence* aient été présents régulièrement a réduit la fiabilité des résultats compte- tenu de la taille de l'échantillon.

Il aurait également été souhaitable, de tester une population d'élèves travaillant uniquement sur l'outil *Fluence* et pas sur l'outil *Je lis, je comprends* pour pouvoir conserver un groupe témoin sans éventuel effet de catalyse des deux outils pratiqués simultanément. J'ai écarté cette hypothèse pour des raisons d'éthique.

En conclusion, et avec toutes les précautions citées ci-dessus, l'enseignement explicite des connecteurs et des substituts et le travail sur la fluence de lecture favorise la compréhension des textes pour les lecteurs fragiles en cycle 3.

⁹¹ CABROL A., MEHEE L. *Différencier pour aider l'élève à lire et à comprendre les textes*. Paris, Retz, 2011.

⁹² FINE A. *Journal d'un chat assassin*. Paris, L'école des loisirs, 1997.

⁹³ CABAN G. *Je t'écris, j'écris*. Paris, Gallimard Jeunesse-Folio Cadet, 2002.

⁹⁴ AYME M. *Le loup*. Paris, Gallimard Jeunesse-Folio Cadet, 2002.

⁹⁵ LAMBLIN C., LECUYER C. *Bernal et le Nouveau Monde*. Paris, Nathan, 2004

CONCLUSION

Comment aider les élèves éprouvant des difficultés de compréhension de lecture au cycle 3 ? Les fondements théoriques de cette question ont mis en évidence l'extrême complexité des processus en jeu dans la compréhension en lecture. Les recherches et études menées ont révélé que l'enseignement explicite de la compréhension, qui peut revêtir de multiples facettes, favorise significativement cette compréhension. La fluence et la capacité à effectuer des liens entre les phrases et les propositions grâce aux connecteurs et substituts ont tout particulièrement attiré notre attention. L'expérimentation menée dans cette classe de CM1 a révélé que l'entraînement à la fluence ainsi que l'enseignement des connecteurs et substituts ont amélioré substantiellement la compréhension des textes pour les lecteurs fragiles de cette classe. Toutefois même si les résultats obtenus méritent d'être nuancés, puisque d'autres apports ont bénéficié à ces élèves, on peut conclure que l'entraînement à la fluence ainsi que l'enseignement des connecteurs et substituts favorisent la compréhension des textes pour les lecteurs fragiles de cycle 3. Quoiqu'il en soit, les enseignements menés dans ma classe ont donné des résultats tellement positifs que je les utiliserais à nouveau et je recommanderais sans réserve à des collègues de les pratiquer.

Mes lectures et les échanges avec ma directrice de mémoire, mes professeurs de l'ESPE et ma maître-formatrice ont été déterminants dans mes choix d'enseignement de la lecture au sein de ma classe cette année. Ils m'ont permis d'accéder à des outils efficaces pour faire progresser mes élèves. Plus assurée dans mes choix d'enseignements grâce aux conseils avisés dont j'ai bénéficié et à la richesse des lectures que j'ai pu étudier pour préparer ce mémoire, je comprends mieux les enjeux d'un tel enseignement, et je me sens bien mieux outillée pour apprendre à mes élèves à comprendre ce qu'ils lisent.

Les prochaines étapes seront de m'intéresser à cette question de la compréhension pour les élèves de cycles 1 et 2, notamment comment l'enfant chemine vers la lecture bien avant son entrée au CP pour mener au mieux cette mission qui m'attend l'an prochain : apprendre à lire à mes jeunes élèves. Je citerai une de mes élèves de CM1 me demandant récemment ce que je ferais l'an prochain et à laquelle j'expliquai que j'enseignerais à des élèves de CP :

« Ce doit être merveilleux d'apprendre à lire ... »

BIBLIOGRAPHIE

AYME M. *Le loup*. Paris, Gallimard Jeunesse-Folio Cadet, 2002.

BAUTIER E., CRINON J., DELARUE- BRETON C. [et al.]. « Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ». In : *Repères : Œuvres, textes, documents : lire pour apprendre et comprendre à l'école et au collège*. Lyon. 2012. N° 45. p. 76.

CABAN G. *Je t'écris, j'écris*. Paris, Gallimard Jeunesse-Folio Cadet, 2002.

CABROL A., MEHEE L. *Différencier pour aider l'élève à lire et à comprendre les textes*. Paris, Retz, 2011.

CEBE S., GOIGOUX R. « Enseigner la compréhension à l'école élémentaire : des résultats de recherches à la conception d'un outil didactique ». In : *Recherches. Lire et comprendre*. 2013-1. Vol. n° 58, p. 33 ; 37 ; 39.

CHAUVEAU G. *Comment l'enfant devient lecteur*. Paris : Retz, 2011. p. 7 ; 63-78 ; 111 ; 120 ; 4^{ème} de couverture.

CRINON J., MARIN B., LALLIAS J.-C. *Enseigner la littérature*. Paris : Nathan, 2006. p. 39.

DAVID J., DUBOIS D., FAYOL M. et [al.] : *Maîtriser la lecture*. France : Editions Odile Jacob, novembre 2000. p. 34 ; 64.

FABRE M. *Projets narratifs Tome III. Approches didactiques de la compréhension du récit*. Caen : CRDP de Basse- Normandie, 1966. p. 67 ; 127.

FINE A. *Journal d'un chat assassin*. Paris, L'école des loisirs, 1997.

GIASSON J. *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck, 2007. p. 4-7 ; 16 ; 46.

GIASSON J. *La lecture, de la théorie à la pratique*, Bruxelles : De Boeck, 2013. p. 6 ; 32.

GUERNIER M.-C. « L'orientation épistémique de la lecture. Selon comme nous poserons le problème nous n'enseignerons pas la même chose ». In : *Repères : Œuvres, textes, documents : lire pour apprendre et comprendre à l'école et au collège*. 2012. N° 45, p.44-45.

LAMBLIN C., LECUYER C. Bernal et le Nouveau Monde. Paris, Nathan, 2004.

LE LAROUSSE DES NOMS COMMUNS. Paris : Editions Larousse, 2008. p. 678.

LEQUETTE C., POUGET G., ZORMAN M. *Fluence de lecture*. Grenoble : La Cigale, 2009. p.8.

LIEURY A., DE LA HAYE F. *Psychologie cognitive de l'éducation*. Paris : Dunod, 2013. p. 43.

NONNON E. « Dimension épistémique de la lecture et construction de connaissances à partir de l'écrit : enjeux, obstacles, apprentissages ». In : *Repères : Œuvres, textes, documents : lire pour apprendre et comprendre à l'école et au collège*. 2012. N° 45, p. 7 ; 9 ; 14.

ONL. *Maîtriser la lecture*. Paris : CNDP et Editions Odile Jacob, 2000. p. 284 à 288.

VALZAN A., *Travailler le récit au cycle 3*. Paris, Hachette livre, 2004. p. 13.

DOCUMENT AUDIOVISUEL

GIBRAT J.P. (réalisateur), DEAHNE S. (conseiller scientifique). *Les chemins de la lecture [vidéo en ligne]*. [s.l.] : Arte France, Mosaïque films, Caravel Production, Merlin LTD, 2012. Disponible sur : http://www.college-de-france.fr/media/stanislasdehaene/UPL4991729903723941639_AFFICHE_FILM_Les_Chemins_de_la_lecture.pdf (consulté le 14.06.2015).

WEBOGRAPHIE

DSDN 45 : *Prévention de l'illettrisme* [en ligne]. [s.l.] : [s.n.] : [s. mis à jour]. Disponible sur : http://www.ac-orleans-tours.fr/dsden45/enseignements_et_pedagogie/prevention_de_lillettrisme/ (consulté le 24. 06. 2015).

GROUPE DEPARTEMENTAL DE PREVENTION CONTRE L'ILLETTRISME, INSPECTION ACADEMIQUE DE L'INDRE. *Je lis, je comprends*. [en ligne]. [s.l.] : [s.n.]. Mis à jour en septembre 2013. Disponible sur http://www.ac-orleans-tours.fr/dsden36/circ_chateauroux/pedagogie_groupes_departementaux/comprehension (consulté le 30. 06. 2015).

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DIRECTION DE L'EVALUATION PROSPECTIVE ET PERFORMANCE » *PIRLS (Progress in international Reading literacy study) 2011- Etude internationale sur la lecture des élèves au CM1- Evolution des performances à dix ans », Note d'information 12-21*. [en ligne]. Paris : MEN-DEPP, publié en décembre 2012. Disponible sur <http://www.education.gouv.fr/cid21049/programme-international-de-recherche-en-lecture-scolaire-en-cm1-pirls.html> (consulté le 14.06.2015).

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006, portant sur le socle commun de connaissances, de compétences et modifiant le code de l'éducation*. . [en ligne]. [s.l.] : [s.n.], 2006. Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/cid45625/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html> (consulté le 14.06.2015)

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Bulletin officiel hors série n°3 du 19 juin 2008 abrogeant les dispositions de l'arrêté du 25 janvier 2002 et portant sur les programmes d'enseignement de l'école primaire*. [en ligne]. Paris : [s.n.], 2008. p.8-9. Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm> (consulté le 14. 06. 2015).

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE. *Documents d'application des programmes. Littérature cycle des approfondissements (cycle3)*. [en ligne] Paris : Centre national de documentation pédagogique, août 2002. p.5-6-60. Disponible sur : <http://www.ac-grenoble.fr/ien.stvallier/spip.php?article13> (consulté le 14.06.2015).

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, DEPP, *Journée Défense et Citoyenneté 2014 : un jeune sur dix handicapé par ses difficultés en lecture* [en ligne]. Note d'information n° 16. Mai 2015. Paris : DEPP, 2015, 4 p. Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/cid58761/journee-defense-et-citoyennete-2014-un-jeune-sur-dix-handicape-par-ses-difficultes-en-lecture.html> (consulté le 6.06.2015).

EDUSCOL : *Agir contre l'illettrisme* [en ligne]. [s.l.] : [s.n.], mis à jour en juillet 2013. Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/cid52346/agir-contre-l-illettrisme.html> (consulté le 15.06.2015).

INSPECTION GENERALE DE L'EDUCATION NATIONALE, ONL. *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire* [en ligne]. Rapport n° 2005-123. Paris : IGEN, 2005, 34 p. Disponible sur : <http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2005> (consulté de le 15.05.2015)

RECTORAT DE L'ACADEMIE DE TOURS-ORLEANS, DEPP, *Regards sur l'Ecole 2013* [en ligne]. Edition 2013. [s.l.] : DEPP, publié en septembre 2014, 92 p. Disponible sur : http://www.ac-orleans-tours.fr/academie/lacademie_en_chiffres/publications/regards_sur_lecole/ (consulté le 14.06. 2015).

TABLE DES ANNEXES

Annexe I : <i>Je lis, je comprends</i> , évaluation diagnostique.	Page I
Annexe II : <i>Je lis, je comprends</i> , ateliers.	Page II
Annexe III : <i>Je lis, je comprends</i> , évaluation sommative.	Page III
Annexe IV : Test initial de <i>fluence</i>	Page IV
Annexe V : Test final de <i>fluence</i>	Page V

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	1
QUESTION DE RECHERCHE	4
PARTIE 1- LES FONDEMENTS THEORIQUES : NOTIONS ET CONCEPTS FONDEMENTAUX DE RECHERCHE	5
I/ LES INSTRUCTIONS OFFICIELLES	5
II/ LE CONSTAT EN FRANCE, EN REGION CENTRE ET DANS LE LOIRET	6
II.1/ La situation des élèves en France	7
II.2/ La situation en région Centre et dans le Loiret.....	10
III/ FONDEMENTS THEORIQUES EN MATIERE DE COMPREHENSION EN LECTURE	11
III.1/ La compréhension en lecture et son évolution	11
III.1.1/ Une conception qui a évolué	11
III.1.2/ Vers quelle conception de la compréhension en lecture ?.....	12
III.1.3/ Les variables composantes de la compréhension.....	15
III.2/ Caractéristiques des difficultés en compréhension de lecture de certains lecteurs de cycle 3	18
III.3/ Les apprentissages susceptibles de favoriser cette compréhension	21
Quels sont les apprentissages qui favorisent la compréhension en lecture ?	21
III.3.1/ La nécessité d'un enseignement explicite de la compréhension	21
III.3.2/ Les modèles actuels d'enseignement de la compréhension	21
III.3.3/ Les limites à l'apprentissage de la compréhension	24
PROBLEMATIQUE.....	25
HYPOTHESES	25
PARTIE 2- METHODOLOGIE.....	26

I/RECUEIL ET TRAITEMENT DES DONNES	26
I.1/ Méthode de recherche : le protocole	26
I.2/ Méthode de constitution des données.....	31
I.2.1/ Population	31
I.2.2/ Outils de recueil.....	32
I.2.3/ Outils d'analyse.....	32
II/ TRAITEMENT ET ANALYSE.....	33
II.1/ Test sur Je lis, je comprends	33
II.1.1/ Test initial	33
II.1.2/ Test final	35
II.2/ Test sur la fluence :	37
II.2.1/Evolution de la fluence.....	37
II.2.2/ Evolution de la compréhension pour les élèves ayant travaillé avec l'outil Fluence....	39
III/ Interprétation- Discussion- Limites.....	39
CONCLUSION	42
BIBLIOGRAPHIE	43
WEBOGRAPHIE	44
TABLE DES ANNEXES	46
TABLE DES MATIERES.....	47

Exercice 1

Pour chaque phrase :

- coche le moment où se déroule l'action
- relève, dans le texte, les mots ou expressions qui te permettent de répondre

	Hier soir	Ce matin	Ce soir	Mots ou expressions qui te permettent de répondre	
Je me suis habillé rapidement.		☒		si tôt, lève	Item 1 1 9 0
J'ai mis mon réveil sur six heures.			☒	avant de me coucher mon réveil sur 6 heures	Item 2 1 9 0
Je rapporterais une belle petite friture à la maison.			☒	ce soir	Item 3 1 9 0
Maman avait préparé mon bol sur la table de la cuisine, avec la boîte de chocolat en poudre.	☒			la veille	Item 4 1 9 0

Exercice 2

Item 5 1 2 9 0

Trouve, dans le texte, 4 mots (ou groupes de mots) qui désignent Da.

grand-père, papi, mon grand père d'adoption
se son pêcher, le village hame

Exercice 3

Que préparent Da et le narrateur de cette histoire ?

Item 6 1 9 0

- ☐ le départ en camping ☐ un pique-nique
- ☒ une partie de pêche ☐ une journée au bord de la mer

Relecture	Stratégies
☐ J'ai relu tout le texte	☐ J'ai trouvé la réponse écrite dans le texte.
☐ J'ai relu une partie du texte	☐ J'ai trouvé la réponse à partir d'indices du texte.
☒ Je n'ai pas relu le texte	☒ J'ai utilisé des connaissances que j'avais déjà.

Item 6 bis Stratégies 1 9 0

Exercice 4

Item 7 1 2 9 0

Le narrateur est :



un garçon



une fille

Quel est le mot (ou les mots) du texte qui te permet (te permettent) de répondre ?

Exercice 5

Item 8 1 9 0

Coche la phrase qui explique pourquoi les parents sont contents.



Mes parents sont contents parce que nous allons partir en camping au bord de la mer avec Da qui m'apprendra à pêcher.



Mes parents sont contents parce que ma partie de pêche avec Da me fait oublier que, cette année, nous ne partons pas en vacances en camping.



Mes parents sont contents parce que Da m'emmène à la pêche pendant qu'ils partent en vacances en camping au bord de la mer.

Relecture	Stratégies
☐ J'ai relu tout le texte	☐ J'ai trouvé la réponse écrite dans le texte.
☒ J'ai relu une partie du texte	☒ J'ai trouvé la réponse à partir d'indices du texte.
☐ Je n'ai pas relu le texte	☐ J'ai utilisé des connaissances que j'avais déjà.

Item 8 bis Stratégies 1 9 0

CHAMP :	Comprendre		Ateliers CM1
COMPETENCES :	☒ Repérer les substituts		Unité 1 Fiche élève

Exercice 1

Mets une croix dans l'une des trois colonnes pour indiquer quel personnage de l'histoire est représenté par le pronom souligné.

Le petit garçon aime bien parler au vieux chêne. Il dit en sifflant :

- Comment tu t'appelles ?
- Tuootu, dit le chêne.
- C'est toi le roi de la forêt ? demande

le petit garçon.

- Non, non, le roi de la forêt habite très loin d'ici, de l'autre côté de la montagne.

Mais c'est un chêne comme moi.

- Comment il s'appelle ?

Le vieux chêne réfléchit un instant.

Quand il réfléchit, ses branches craquent.

- Nous disons : Wootoooyoo, ça veut dire Majesté dans notre langage.

- Il doit être bien vieux, dit le garçon.

- S'il est vieux ! il était déjà vieux quand je suis né, il y a trois mille ans.

le petit garçon	le roi de la forêt	le vieux chêne
☒	☐	☐
☒	☐	☒
☐	☐	☒
☐	☒	☒
☐	☒	☒
☐	☐	☒

Exercice 2

Il était une fois une femme si méchante qu'elle rêvait de manger un enfant. Elle avait commis bien des vilénies dans sa vie, des choses que je ne peux même pas écrire ici. Mais croquer un marmot, jamais encore elle ne l'avait fait...

C'est avec des yeux brillants-gourmands qu'elle se mit à parcourir le pays, examinant de près tous les lardons qu'elle rencontrait.

Mais elle était difficile et trouvait toujours à récriminer :

- Ces loupiots sont trop petiots, ils n'ont que la peau sur les os.
- Avaler ce marmouset, autant se boucher le gosier !

Trouve toutes les expressions qui désignent les enfants :

un marmot, lardon, ces loupiots, ils, marmouset

Exercice 3

Entoure, dans chacun des cadres, les groupes de mots qui sont représentés par les pronoms.

Les peuples primitifs adoraient le soleil. Ils ne se trompaient pas. Les Incas lui ont d'ailleurs consacré

le soleil
les peuples primitifs
les énergies

le soleil
les peuples primitifs
la vie

des lieux de culte toujours visibles aujourd'hui. Sans lui, la vie n'existerait pas sur la Terre, et la Terre,

les peuples primitifs
les énergies
le soleil

elle-même, n'existerait pas en tant que planète. A cet instant même, à chaque seconde, il perd une

la vie
la Terre
les énergies

les peuples primitifs
le soleil
le culte

grande quantité de matière qui se transforme en une quantité énorme d'énergie. Le soleil fait pousser

les plantes en leur transmettant son énergie par ses rayons. Elles les captent grâce à la chlorophylle de

les Incas
les plantes
les énergies

les Incas
les plantes
les énergies

les Incas
les plantes
les rayons du soleil

leurs feuilles.

Cette énergie rayonne dans l'univers et les plantes l' utilisent pour respirer et croître.

le soleil
l'énergie

D'après Jacques Lacoste, Louis Timbal-Duclaux, Jean-Michel Bourdier, « L'énergie c'est quoi ».

Exercice 4

La cigale et la fourmi
Jean de la Fontaine, Fables

Surligne les mots en gras :

en bleu s'il s'agit de la cigale,
en jaune s'il s'agit de la fourmi.

au crayons de papier la cigale
au crayons bleu pour la fourmi

La cigale ayant chanté

Tout l'été,

Se trouva fort dépourvue

Quand la bise fut venue :

Elle alla crier famine

Chez la fourmi sa voisine,

La priant de lui prêter

Quelque grain pour subsister

Jusqu'à la saison nouvelle.

- Je vous paierai, lui dit-elle.

La fourmi n'est pas prêteuse ;

C'est là son moindre défaut.

- Que faisiez-vous au temps chaud ?

Dit-elle à cette emprunteuse,

- Nuit et jour, à tout venant

Je chantais, ne vous déplaie.

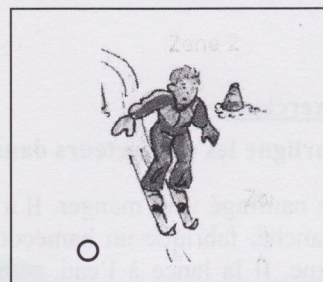
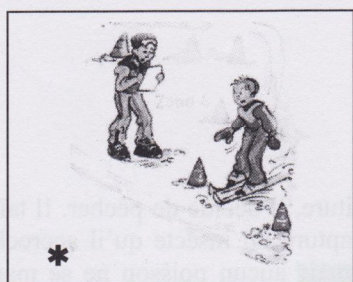
- Vous chantiez ? J'en suis fort aise :

Eh bien ! Dansez maintenant.

CHAMP :	Comprendre		Ateliers CMI1 Unité 1 Fiche élève
COMPETENCES :	☒ Repérer les connecteurs		

Exercice 1

Pour chaque phrase, écris les symboles (*, ■, ○) dans l'ordre des 3 actions effectuées par Paul. Attention, tu dois lire attentivement chacune des phrases car l'ordre des actions change !



Paul glisse, puis très vite il se prépare pour une autre glissade après avoir remonté la pente en canard.	○	■	*	✓
Dès qu'il a l'autorisation, Paul glisse vite, puis remonte tout de suite en canard.	*	○	□	✓
Avant de s'élancer sur la piste et de se laisser glisser, Paul remonte d'abord la piste.	*	○	□	✓
En attendant le départ, Paul pense qu'il remontera la pente dès qu'il aura fini sa descente	□	*	○	✓
Avant de se laisser glisser, Paul remonte la piste et attend l'ordre de départ.	□	*	○	✓
Dès qu'il aura fini sa descente, Paul remontera en canard avant de s'élancer pour une nouvelle descente.	○	□	*	✓
Paul attend en haut de la piste après être remonté en canard. Ensuite, il glisse le plus vite possible.	*	□	○	✓

□ * ○ FH/MR

Exercice 2

Les phrases du texte ont été mélangées, remets-les dans le bon ordre.

- Mais aucune n'a fonctionné.
- Cependant, ses calculs étaient justes.
- Léonard de Vinci a conçu des machines extraordinaires qui anticipaient des découvertes comme le sous-marin ou l'hélicoptère.
- C'est pourquoi aujourd'hui on peut construire certaines de ces machines.
- En effet, les connaissances techniques de son époque ne permettaient pas de les réaliser.

L'ordre du texte c'est :

~~b~~ ~~e~~ ~~c~~ ~~a~~ ~~d~~
c a d b e

FH/MR

Exercice 3

Parmi les trois connecteurs de liaison (et - ou - mais), barre les deux qui ne conviennent pas.

La reine Eléonore était gentille ~~et~~ - ~~ou~~ - mais elle était vraiment trop distraite. On pouvait la retrouver à garder un troupeau de moutons ~~et~~ - ~~ou~~ - mais à gauler des noix. Souvent le roi la grondait ~~et~~ - ~~ou~~ - mais cela ne servait à rien. Elle oubliait ses invités ~~et~~ - ~~ou~~ - mais même, parfois, elle oubliait qu'elle était reine.

Comme le roi n'en pouvait plus, il lui offrit un livre de conseils. Ce livre était un bon livre ~~et~~ - ~~ou~~ - mais la reine fit des progrès.

~~Et~~ - ~~Ou~~ - Mais hélas, un jour, ce fut la catastrophe : elle oublia sa fille, la princesse Aurore dans la forêt !

D'après E. Brisou-Pellen, La vraie Princesse Aurore.

Exercice 4

Surligne les connecteurs dans le texte.

Le naufragé veut manger. Il a faim. Comme il n'a pas de nourriture, il décide de pêcher. Il taille une branche, fabrique un hameçon avec un vieux clou rouillé. Il capture un insecte qu'il accroche à sa ligne. Il la lance à l'eau, puis il attend. Les minutes passent, mais aucun poisson ne se manifeste. Soudain, l'homme tire sur la ligne parce que le bouchon vient de s'enfoncer. Aussitôt sorti de l'eau, le poisson est cuit, puis avalé. Puisqu'il n'a plus faim, il abandonne la pêche.

Exercice 5

Complète avec des connecteurs pour rendre l'histoire cohérente.

Un jeune éléphant mettrait son nez partout

que il s'approchait trop de la gueule d'un crocodile, ce dernier lui happa le nez.

alors l'éléphant tira, tira pour se dégager.

et le nez s'allongea, s'allongea démesurément.

C'est pourquoi l'éléphant a une trompe.

..... il ne faut pas être trop curieux.

D'après R. Kipling, Histoires comme ça

Prénom : Amir

Nom :

Date :

CHAMP :**Comprendre****Evaluation CM 1**

Lecture autonome

COMPETENCES :

- ☒ Repérer les connecteurs
- ☒ Repérer les substituts
- ☒ Faire des inférences
- ☒ Repérer les marques morphosyntaxiques
- ☒ Retrouver l'idée essentielle d'un texte
- ☐ Formuler des hypothèses

Séance 3**Fiche élève**

La fête de la musique

La fête de la musique

Je devais avoir six ans. Mon père était sorti avec mon frère, ma sœur et moi, pour se produire comme choriste devant les pensionnaires de la maison de retraite. À l'heure prévue, tous les spectateurs étaient rassemblés. C'étaient surtout de vieilles personnes, et plusieurs fauteuils furent remplacés par des chaises roulantes.

Il faisait soleil : mon frère et moi pûmes rester au dehors. Bientôt les voix s'élevèrent.

Devant le bâtiment s'étendait une grande cour dans laquelle était installée une cage à poules. Au moment même où je m'y pendais, mon frère, qui me surplombait, me marcha sur la main. J'ai basculé et je me suis écrasée sur le sol. J'ai hurlé si fort que la salle entière est sortie pour voir ce qu'il se passait : ces personnes âgées s'inquiétaient de mon état et m'entouraient de leurs soins. Mon père appela une ambulance.

De retour à la maison, j'ai reçu un tas de cadeaux. Mais je ne m'étais pas encore regardée ! Deux jours plus tard, c'était le gala de danse : j'étais magnifique avec des fils noirs et une constellation de bleus sur tout le visage !

Exercice 1Item 16 | 1 | 9 | 0

De retour à la maison, j'ai reçu un tas de cadeaux. **Mais** je ne m'étais pas encore regardée !

Parmi les 5 mots (ou groupes de mots) ci-dessous, entoure celui qui peut le mieux remplacer le mot « **Mais** » (en gras dans la phrase) :

puisque - car - donc - cependant - quand -

Exercice 2Item 17 | 1 | 2 | 9 | 0

Trouve, dans le texte, 3 autres groupes de mots qui désignent les spectateurs.

les spectateurs étaient rassemblés, de vieilles personnes,
ces personnes âgées s'inquiétaient

Exercice 3

Item 18 1 9 0

Quelle est la nature de la blessure de l'auteur ?

- ☐ une jambe cassée
 ☐ une entorse de la cheville
☐ une fracture de l'épaule
 ☒ une plaie profonde sur la figure

Relecture	Stratégies
☐ J'ai relu tout le texte	☐ J'ai trouvé la réponse écrite dans le texte.
☒ J'ai relu une partie du texte	☒ J'ai trouvé la réponse à partir d'indices du texte.
☐ Je n'ai pas relu le texte	☐ J'ai utilisé des connaissances que j'avais déjà.

Item 18 bis stratégies 1 9 0

Exercice 4

Item 19 1 2 9 0

Le narrateur est : ☒ un garçon ☐ une fille

Quel est le mot (ou les mots) du texte qui te permet (te permettent) de répondre ?

Exercice 5

Item 20 1 9 0

Coche la phrase qui correspond le mieux au texte.

- ☐ L'enfant reçoit des cadeaux pour être remercié de son excellent tour de chant.
☒ L'enfant reçoit des cadeaux pour être consolé de son accident.
☐ L'enfant reçoit des cadeaux pour sa fête.

Relecture	Stratégies
☐ J'ai relu tout le texte	☐ J'ai trouvé la réponse écrite dans le texte.
☐ J'ai relu une partie du texte	☐ J'ai trouvé la réponse à partir d'indices du texte.
☒ Je n'ai pas relu le texte	☒ J'ai utilisé des connaissances que j'avais déjà.

Item 20 bis Stratégies 1 9 0

DATE: 14.1.15.

ÉLÈVE: İlhan DENERCI.

MLM: 256 ERR: 14 MCLM: 243/355 = 41,6 TIOLET < 5^ec
13

Monsieur Petit

C'est l'histoire de Monsieur Petit qui vit dans une vieille maison située 12
au cœur d'un vieux village. La maison est entourée d'un jardin avec 24
une barrière ; il y a des concombres, des choux frisés, toutes sortes 36
de légumes. Au fond du jardin, le portillon reste toujours fermé 47
pour que Chien à Puces ne s'échappe pas. Chien à Puces aime se 60
coucher près de la poubelle, à l'ombre d'un oranger couvert de fruits 72
délicieux. Chien à Puces est gourmand, il croque tout ce qui lui passe 85
sous la dent : des oranges pourries qui tombent sur le sol, des fleurs 98
fanées, un morceau de buvard... Un jour, Monsieur Petit décide de 109
mettre Chien à Puces dans une niche. Chien à Puces n'aime pas 121
être enfermé, il préfère s'endormir en regardant les étoiles dans le 132
ciel. Toutes les nuits, il aboie quand Monsieur Petit va se coucher. 144
Monsieur Petit décide de dormir dans le grenier de sa jolie maison 156
pour prendre un peu de repos. Il ne trouve plus le sommeil ! Une nuit 170
d'insomnie, hop ! Il saute du lit et ouvre la grande malle qui se trouve 184
devant lui, dans un coin sombre du grenier. Et là, surprise, toute 196
sa vie, qu'il pensait sans histoire, lui revient en mémoire : il sort les 209
mouchoirs brodés par sa grand-mère, ses petites dents de lait, son 221
pot de chambre ébréché, une tête de poisson séché, un sac plein 233
de billes, une montre qui fait tic, tac, tic, tac, son carnet de notes, un 248
bout de lacet, son vieux transistor à pile. 256

5,55.

24.6.14.

88 mots | Texte #01

ANNEXE V

Une partie de campagne

88 - 10 erreurs = 78 mots
correctement lus en 1'06.
soit 17CLIT = 71

Elle aussi se sentait une envie de courir, un besoin de mouvement 12
et en même temps, un désir de s'étendre, d'allonger les membres, 23
de se reposer dans l'air immobile et chaud. Elle fit quelques pas, 35
indécise, fermant les yeux, saisie par un bien-être bestial ; 45
puis tout doucement, elle alla chercher les œufs au poulailler. 55
Il y en avait treize, qu'elle prit et rapporta. Quand ils furent serrés 68
dans le buffet, les odeurs de la cuisine l'incommodèrent 77
de nouveau et elle sortit pour s'asseoir un peu sur l'herbe. 88

1'06.

Les difficultés de compréhension en lecture chez les lecteurs fragiles en cycle 3

Résumé : La compréhension en lecture est un sujet de société qui passionne les spécialistes. Les résultats insuffisants des élèves de CM1 au test PIRLS, et les taux d'illettrisme enregistrés lors des tests de la Journée Défense et Citoyenneté tirent la sonnette d'alarme. Or, les textes officiels définissent la compréhension en lecture comme une priorité fondamentale pour les élèves de cycle 3.

Comment aider ces élèves éprouvant des difficultés de compréhension de lecture au cycle 3 ? Ce mémoire se veut une synthèse des réflexions et des travaux des spécialistes de la question de compréhension en lecture. L'évolution de la conception de la compréhension de la lecture, les difficultés de lecture des élèves de cycle 3, et les apprentissages susceptibles de les rendre plus compétents dans ce domaine y sont traités en première partie. La problématique traitée spécifiquement est la suivante : en quoi l'enseignement explicite des connecteurs et des substituts ainsi que le travail de la fluence¹ de lecture favorisent-ils la compréhension des textes pour les lecteurs fragiles en cycle 3 ?

La seconde partie fait l'objet des expérimentations menées dans une classe de CM1 pour tenter de répondre à cette problématique. Les lecteurs fragiles de cette classe ont été entraînés pour développer leur fluence et leur traitement des connecteurs et substituts. Les études menées au terme de ces entraînements ont montré une amélioration tangible de la compréhension chez ces lecteurs en difficulté.

Mots-clés : fluence, compréhension en lecture, enseignement explicite de la compréhension, connecteurs, substituts, lecteurs fragiles.

Reading comprehension difficulties for third-to-fifth grade weak readers

Summary : Reading comprehension is a topic that highly interests specialists. Fourth-grade French students' weak achievement performance in PIRLS assessment and the illiteracy rates recorded during the Defence and Citizenship Day sound the alarm bell. Therefore, the official documents define reading comprehension as a fundamental priority for third-to-fifth grade students.

How can we help these pupils with reading comprehension difficulties in third-to-fifth grade? This thesis is a synthesis of specialists' researches and studies in the field of reading comprehension. The evolution of the concept of reading comprehension, the reading difficulties for third-to-fifth grade students and the learning pedagogy that could make them more competent in this field are treated in the first part. The problematics specifically addressed is: how do a teaching explaining connectives and substitutes as well as the acquisition of reading fluency improve the third-to-fifth grade weak readers' text comprehension?

The second part is made of the experimentation in a fourth-grade class to deal with this problematics. The weak readers of this class have been trained to develop their fluency and their use of connectors and substitutes. Studies conducted during the whole learning have shown a real improvement in reading understanding among them.

Keywords: fluency, reading understanding, comprehension explicit teaching, connectors, substitutes.

¹ LEQUETTE C., POUGET G., ZORMAN M. *Fluence de lecture*. Grenoble : op. cit. p. 8