



HAL
open science

Faciliter la compréhension en explicitant les stratégies de lecture dans un roman policier en classe de CM2

Lolyta Alonso

► **To cite this version:**

Lolyta Alonso. Faciliter la compréhension en explicitant les stratégies de lecture dans un roman policier en classe de CM2. Education. 2016. dumas-01412413

HAL Id: dumas-01412413

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01412413>

Submitted on 8 Dec 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.

Année universitaire 2015-2016

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

Mention *Premier degré*

Faciliter la compréhension en explicitant les stratégies de lecture dans un roman policier en classe de CM2.

Présenté par Lolyta Alonso

Première partie rédigée en collaboration avec Juliette Dos Santos

Mémoire de M2 encadré par Alain Chartier

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

...ALONSO Lolyta.....

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif (MEEF-PE) / MEEF-SD / MEEF-EE (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

Faciliter la compréhension en explicitant les stratégies de lecture dans un roman policier en classe de CM2.....

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à ...GRENOBLE.....,

le.....15/06/16.....

Signature de l'étudiant(e)



Autorisation de diffusion électronique

d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) ALONSO Lolyta.....

auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé : Faciliter la compréhension en explicitant les stratégies de lecture dans un roman policier en classe de CM2.....
, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise **n'autorise pas** ²

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à ...GRENOBLE le.....15/06/16.....

Signature de l'étudiants(e),

Précédée de la mention « bon pour accord »

"bon pour accord"

REMERCIEMENTS

Ce mémoire est le travail de recherche de plusieurs mois, en préambule, je souhaite adresser mes remerciements aux personnes qui ont participé à l'étude ou m'ont apporté leur soutien, et qui ont ainsi collaboré à la création de ce mémoire.

Tout d'abord, je souhaite remercier Monsieur Alain CHARTIER, tuteur de ce mémoire, pour sa patience, sa disponibilité, son aide précieuse et le temps qu'il m'a consacré, contribuant à alimenter ma réflexion.

Merci à Madame Juliette DOS SANTOS, dont les conseils, nombreux échanges et encouragements ont permis la bonne continuité de l'étude.

Merci à Madame Pauline BROIN, ma PEMF, pour sa bienveillance et ses conseils avisés qui ont grandement aidé à améliorer ma pratique de classe.

J'exprime ma gratitude à tous les élèves qui ont participé à l'étude, aux moteurs incroyables, avides de questions, curieux de tout et engagés, ainsi qu'à l'équipe pédagogique de l'école qui m'a soutenue tout au long de l'étude.

Enfin, je souhaite remercier ma collègue titulaire Madame Mireille MARTIN pour ses précieux conseils, son humanité, sa générosité et son aide qui m'ont permis d'intégrer la classe dans les meilleures conditions, permettant ainsi à l'étude de se dérouler dans un climat de confiance et de bienveillance.

Table des matières

Introduction	1
1. Etat de l'art	2
1.1. Les processus mis en œuvre lors de la lecture.....	2
1.2. Les niveaux et les profils de compréhension.....	3
1.2.1. Les niveaux de compréhension	3
1.2.2. Les profils de compréhension	4
1.3. Les obstacles liés à la compréhension.....	5
1.3.1. Les obstacles attachés au lecteur	5
1.3.2. Les obstacles liés à l'enseignement.....	6
1.4. Les démarches de l'enseignant pour développer les compétences de compréhension en lecture des élèves.....	8
1.4.1. L'enseignement explicite au service de l'enseignement de la compréhension en lecture... ..	8
1.4.2. Compétences de décodage.....	9
1.4.3. Développer le lexique.....	10
1.4.4. Favoriser la création d'image mentale.	10
1.4.5. Entraîner les compétences narratives	11
1.4.6. S'entraîner à inférer	12
1.4.7. L'autorégulation au cours de la lecture	13
2. Problématique.....	13
3. Mise en œuvre de l'étude autour du roman "Menaces dans la nuit".....	15
3.1 Participants	15
3.2 Matériel	17

3.3 Déroulement de la séquence.....	18
4. Résultat et analyse.....	21
4.1. La construction d'images mentales.....	21
4.1.1. Une première approche de l'image mentale.....	21
4.1.2. Une prise de conscience des différentes stratégies de lecture à travers les images mentales.....	25
4.2. Transformer sa vision du texte au fil des lectures.....	28
4.2.1. Le résumé.....	28
4.2.2. Le « point sur l'enquête ».....	34
4.3. Le texte trompeur.....	37
5. Discussion et conclusion.....	38
6. Bibliographie.....	41
7. Sitographie.....	41
8. Annexes.....	42

Introduction

« Nous savons que la performance en lecture est un des facteurs essentiels de la réussite scolaire mais représente aussi désormais une compétence majeure pour évoluer dans nos sociétés contemporaines. Il n'est plus d'actes scolaires, sociaux ou professionnels qui ne se passent de la lecture. », c'est par ces mots que Michel Lusso, président du conseil supérieur des programmes, débute son édito dans le dossier synthèse de la conférence de consensus organisée par le CNETSCO en avril 2016.

Le thème de cette conférence « LIRE, COMPRENDRE, APPRENDRE Comment soutenir le développement de compétences en lecture ? » démontre que la question de l'apprentissage de la lecture est une problématique qui mobilise la communauté éducative. Cette question reste au cœur des préoccupations, quand de nombreuses études constatent les difficultés présentes chez les élèves français. La note d'information de l'étude CEDRE (2009) signalent que 39 % des élèves sont en difficulté en compréhension en lecture à la fin du primaire. Ils ne parviennent pas à identifier le thème ou le sujet principal d'un texte, ils ne comprennent pas les informations implicites d'un texte et ne parviennent pas à lier deux informations explicites séparées dans le texte.

Cette conférence dont l'objet était de formuler des recommandations pour améliorer les performances en lecture des élèves revient sur l'importance de travailler la compréhension. On peut ainsi se questionner sur les choix pédagogiques et didactiques qui permettront aux élèves de mieux comprendre ce qu'ils lisent. Quels sont ceux qui leur permettront le mieux de donner du sens ? Comment les enseigner ? Quelles pratiques permettent de repérer des signes de compréhension ? Comment enseigner des stratégies de lecture qui permettent à nos élèves d'acquérir de l'autonomie pour comprendre ce qu'ils lisent ?

Pour tenter de répondre à ces questions, nous étudierons dans un premier temps les processus mis en œuvre au cours de la lecture, puis nous nous questionnerons sur les niveaux et les profils des lecteurs en compréhension pour enfin analyser les obstacles ainsi que les aptitudes à développer dans la classe pour améliorer le niveau de compréhension des élèves.

Dans un second temps je formulerai des problématiques nées de ces différentes lectures puis je présenterai et analyserai la mise en œuvre d'une séquence de lecture autour d'un roman policier au sein d'une classe de CM2.

1. Etat de l'art

1.1. Les processus mis en œuvre lors de la lecture

Irwin (2007) propose une classification des processus, mis en œuvre par le lecteur expert face à un texte. Chaque processus rassemblant un ensemble de compétences :

- Les microprocessus qui permettent de comprendre l'information contenue dans la phrase. Ils regroupent la capacité à reconnaître les mots de manière automatique sans avoir besoin de les décoder, la capacité à regrouper les mots pour faciliter leur mémorisation dans la mémoire de travail et ainsi leur compréhension et la capacité à sélectionner l'information à retenir pour la lier par la suite au reste de la lecture.
- Les processus d'intégration qui ont pour objet d'effectuer des liens entre les propositions ou les phrases. Ce sont les capacités liées à l'utilisation des référents ou anaphore et le mot qu'il remplace. Ils rassemblent également la capacité à comprendre le rôle des connecteurs mais également la capacité du lecteur à inférer.
- Les macroprocessus orientés vers la compréhension globale du texte, permettant de créer un tout cohérent. Le lecteur est capable de dégager l'idée principale d'un texte et peut également proposer un résumé du texte. Ces capacités demandent au lecteur de mettre en œuvre des compétences de tri, de sélection, de reformulation voire même de création. Ce processus demande aussi au lecteur de réinvestir ses connaissances de grammaire et de schéma du récit au service de la compréhension du texte.
- Les processus d'élaboration qui amènent le lecteur à dépasser le texte et d'effectuer des inférences non prévues par l'auteur. Le lecteur est ici capable de proposer des prédictions sur les textes et de se construire une image mentale au fil de sa lecture. Il saura aussi s'engager de manière affective dans le texte ce qui lui permettra de mieux retenir et comprendre ce qu'il lit. Il créera des liens entre ce qu'il lit et ses propres connaissances afin de faciliter la conservation du texte.
- Les processus métacognitifs qui gèrent la compréhension du texte et permettent au lecteur d'ajuster le texte à la situation. Ce sont les capacités mises en œuvre pour réguler la compréhension. Le lecteur sait quand il comprend, ce qu'il comprend et ce qu'il a besoin de comprendre. Lorsqu'il s'aperçoit qu'une de ces exigences n'est plus assurée il dispose de

stratégies qu'il applique afin de rétablir sa compréhension. A la lecture de l'ensemble de ces processus, l'habileté à comprendre un texte se révèle une tâche complexe qui nécessite pour la maîtriser du temps et de l'entraînement. Le jeune lecteur devra bénéficier, comme préconisé par le CNETCO (2016) dans ses recommandations d'un enseignement explicite qui sera prolongé jusqu'à aboutir à l'autonomie de chaque élève.

L'élève devra pouvoir rapidement comprendre qu'il ne suffit pas de décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre. Comme le souligne Cèbe, Goigoux et Thomazet (2004). Certains lecteurs pensent « qu'il suffit de décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre. La plupart du temps, ils mettent en œuvre des procédures inadéquates : ils utilisent massivement des stratégies de lecture mot à mot et traitent chacune des phrases de manière comme autant de phrases isolées. »

1.2. Les niveaux et les profils de compréhension

1.2.1. Les niveaux de compréhension

Il existe différents niveaux de compréhension qui vont du niveau de compréhension de base à une compréhension fine du texte. Giasson (2012), p 227 propose une classification des niveaux de compréhension, précisant qu'il ne s'agit pas de différents stades mais de différentes manifestations de la compréhension : «

- La compréhension littérale, ou de surface, provient de l'information donnée précisément dans le texte.
- La compréhension inférentielle demande au lecteur de faire des liens entre les différentes parties du texte. Ces liens ne sont pas donnés explicitement par l'auteur.
- La compréhension critique exige que le lecteur tienne compte des propos de l'auteur (explicites et implicites) pour les comparer à sa propre conception du monde ou pour évaluer la pertinence du texte. »

Un nombre important d'études montre que les élèves ont plus de facilité à répondre à des questions relatives à la compréhension littérale du texte qu'à des questions nécessitant une compréhension plus fine du texte.

Ce constat doit permettre à l'enseignant d'être spécialement attentif aux questions qu'il choisit pour accompagner et évaluer la compréhension d'une lecture de texte. Les questions de compréhension n'évaluent pas les mêmes compétences :

Les questions littérales portent sur des éléments présents dans le texte, elles ne permettent d'évaluer qu'une partie de la compréhension. Si elles sont les seules proposées à l'élève et qu'elles sont pour lui l'unique manière de manifester sa compréhension du texte, elle pourrait le conduire à imaginer que comprendre un texte demande uniquement de repérer des éléments du texte sans en avoir une vision plus globale.

Les questions d'inférence demanderont à l'élève de faire des liens qui ne sont pas formulées explicitement dans le texte. Il devra créer un lien entre plusieurs parties du texte ou/et lier ce qu'il lit à ses propres connaissances du monde.

Les questions de jugement critiques demandent à l'élève une compréhension plus large du sens du texte. Le type de réponse donné sera différent d'un individu à l'autre. En effet ce sont ses propres connaissances et ses expériences qui permettront de justifier son idée.

1.2.2. Les profils de compréhension

Selon Rogers et autres (2006) cité par Giasson (2002) p 231, il est possible de classer les élèves en tenant compte de leur niveau de compréhension :

- Les élèves qui ont des difficultés à comprendre le texte parce qu'ils ont des difficultés à décoder les mots et une lecture pas assez fluide.
- Les bons décodeurs, ils ont une lecture fluide du texte mais ne comprennent pas ce qu'ils lisent. Ils répondent parfois aux questions posées sur le texte sans toutefois parvenir à se représenter le texte.
- Les lecteurs qui comprennent le sens des phrases les unes après les autres sans pour autant parvenir à comprendre le sens global du texte.
- Les lecteurs qui engagent leur compréhension sur le texte de manière globale, mais qui négligent des détails du texte, voire qui devinent certaines parties du texte. Souvent ces élèves ont des difficultés à identifier les mots du texte mais ils compensent par de très bonnes connaissances personnelles.
- Les lecteurs stratégiques sont capables d'utiliser certaines stratégies. Ils sont capables de faire des liens entre les différentes idées du texte et sont capable d'avoir une compréhension globale du texte. Ils ont cependant souvent besoin d'apprendre à faire une lecture critique du texte et de constituer un réseau entre les textes et avec leurs propres expériences.

- Les lecteurs critiques sont des lecteurs compétents dans toutes les compétences liées à la compréhension ainsi qu'à la lecture critique d'un texte.

Si comme le pense, Viau et Carignan (2014), l'évaluation des capacités en lecture ne doit pas s'arrêter à une évaluation par questionnaire portant sur le traitement d'informations présentes en surface dans le texte mais engager d'autres types d'évaluation qui permettent de s'attarder sur le sens que le lecteur donne au texte, alors les bons décodeurs mais mauvais « compreneurs » seront identifiés par l'enseignant. Ils pourront bénéficier d'une attention particulière et s'entraîner à mieux comprendre. Si l'évaluation consiste uniquement à décoder et répondre à des questions impliquant un traitement du texte en surface ils seront perçus comme de bons lecteurs et ne pourront pas développer leurs aptitudes à la compréhension.

1.3. Les obstacles liés à la compréhension

1.3.1. Les obstacles attachés au lecteur

Des lacunes relatives aux habiletés langagières peuvent être un premier frein. Un élève peut être un bon décodeur sans pour autant donner du sens aux mots lus. Les difficultés présentes à l'oral se répercutent à l'écrit. Un élève qui ne comprend pas ce qui est dit à l'oral, ne le comprendra pas mieux s'il le lit.

C'est pour cette raison que les habiletés langagières sont développées, travaillées et entraînées dès l'entrée à l'école maternelle. Un des cinq domaines d'apprentissages, des programmes de 2015 pour la maternelle, prévoit de « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », ces apprentissages devant se faire autour du langage oral et écrit, preuve que la maîtrise de l'un a nécessairement une influence sur la maîtrise de l'autre.

Le manque de fluidité en lecture peut gêner la compréhension de la lecture. Pour pouvoir comprendre une phrase, un texte, il est nécessaire de pouvoir lire à une certaine vitesse.

Le lecteur débutant concentrera tous ses efforts sur le décodage des mots. Au fur et à mesure du temps les élèves devraient pouvoir ne plus consacrer qu'une part minimale de leurs efforts au décodage des mots et ainsi les concentrer sur la compréhension du texte.

Gentaz et Sprenger-Charolles (2014) font référence à une étude démontrant que les scores en compréhension en lecture chez les élèves suivent celles du décodage. Les bons décodeurs seraient ceux qui comprennent aussi mieux le texte.

Un lexique trop restreint a également des répercussions sur la compréhension en lecture. Comme le souligne Giasson (2012) p 228 « Un vocabulaire limité est à la fois cause et effet des difficultés de compréhension. Si l'élève ne connaît pas le vocabulaire employé dans le texte, il aura de la difficulté à comprendre ce texte. S'il ne comprend pas le texte, il ne pourra acquérir de vocabulaire nouveau à la lecture de ce texte. »

Cette difficulté semble s'accroître au début du cycle 3. Les textes proposés se complexifient et semblent plus élaborés que certains textes réservés au lecteur novices. C'est le moment où les enseignants semblent considérer que leurs élèves sont de suffisamment bons décodeurs pour leur proposer des textes plus complexes tant au niveau du sens, qu'au niveau du vocabulaire.

Le manque de connaissances personnelles présente aussi un frein à la compréhension en lecture. En effet un élève qui ne connaît pas certains concepts ne pourra pas comme l'expliquent Goigoux et Sèbe 2013, remplir les blancs du texte. Il sera dans l'incapacité de réaliser des inférences et restera sur une lecture littérale du texte qui ne lui permettra pas d'accéder au sens du texte.

L'absence de connaissances des stratégies de lecture est également un frein à la compréhension en lecture. En effet un grand nombre d'élèves n'ont pas connaissances de ces stratégies, leur conception de la lecture s'arrête au décodage des mots. Ils ne comprennent pas comment leurs camarades parviennent à répondre à des questions liées à une compréhension inférentielle ou critiques du texte. Ils imaginent que leurs camarades sont plus doués qu'eux. Ils n'ont pas conscience que la compréhension nécessite leur participation.

Comme le souligne Goigoux et Cèbes (2009) « quand ils ne comprennent pas, ils incriminent le nombre de mots inconnus et la longueur du texte mais ne remettent en question ni leur raisonnement, ni leur mode de traitement.

Tout se passe comme s'ils considéraient la lecture comme une suite d'identifications de mots débouchant naturellement, et sans intention particulière de leur part, sur une compréhension univoque du sens du texte. Aussi sont-ils souvent convaincus de n'avoir aucun moyen à leur disposition pour agir sur sa régulation et son amélioration. »

1.3.2. Les obstacles liés à l'enseignement

La manière dont chaque enseignant décide d'enseigner la lecture a évidemment une influence importante sur le niveau de compréhension atteint par les élèves.

Une étude de Tirvan et Hemphill, cité par Giasson (2012) p 231, réalisée en 2005 auprès de classes dans lesquelles l'enseignement de la lecture répondait à des programmes similaires, conclut que les enseignants de ces classes ont tous su, quel que soit leur choix didactiques et pédagogiques, enseigner la reconnaissance des mots. Cependant pour les aptitudes relatives à la compréhension dans certaines classes 80% des élèves ont atteint le seuil de réussite alors que dans d'autres classes seuls 20% des élèves sont parvenus à ce seuil.

Cette étude montre qu'après les habiletés des élèves c'est la compétence à enseigner la compréhension qui est un facteur de réussite. A partir d'un texte identique certains enseignants vont favoriser une compréhension en surface en posant des questions relatives à la compréhension des détails alors que d'autres questionneront les élèves pour les guider vers une compréhension du texte en profondeur.

De plus, une longue tradition, comme le rappelle Vibert (2013) a conduit les enseignants à proposer aux élèves une lecture objective des textes. Cette tendance a certainement conduit un nombre important d'enseignants à proposer à leurs élèves une lecture et une compréhension distanciée des textes.

« Accepter de faire sa place à la lecture subjective est en soi un défi. En effet, la lecture impliquée est considérée a priori comme dévaluée : traditionnellement, elle est rapportée aux lectures crédules, immédiates, c'est-à-dire enfantines, populaires, non savantes... Tout l'effort de l'école a été d'endiguer l'implication affective des élèves pour les amener à la lecture distanciée de l'expert et du lettré. Et il s'agit là d'une tendance de longue durée puisque, pour Lanson déjà, il importait avant tout d'échapper aux caprices du lecteur en atteignant « une connaissance impersonnelle vérifiée » des œuvres. Or, on voudrait maintenant faire place en classe à la lecture subjective des élèves, c'est-à-dire à leurs émotions, à leur possible identification ou projection, à leurs jugements sur les personnages, sur les valeurs mises en jeu, à toutes les formes de réactions, y compris négatives, à tout ce qu'apporte leur imaginaire dans les blancs du texte, même s'ils peuvent sembler s'égarer loin des intentions du texte. »

Or force est de constater qu'une implication personnelle du jeune lecteur est importante pour comprendre certains textes. Comment remplir les blancs du texte ou créer des images personnelles sans utiliser ses connaissances et son vécu ?

Les programmes de l'école ont aussi souhaité voir se développer la notion de plaisir autour de la lecture ainsi que la capacité à devenir autonome face à différents textes. Il est demandé d'encourager et d'inciter à des lectures personnelles dans la classe et en dehors de la classe (élaboration de fiches de lecture, mise en place de cercles littéraire, tenue d'un carnet de lecture). En effet l'objectif final de l'apprentissage de la compréhension est d'aboutir à une lecture littéraire qui se développe plus facilement quand la lecture est un plaisir et que le lecteur est capable de s'investir personnellement dans cette activité.

1.4. Les démarche de l'enseignant pour développer les compétences de compréhension en lecture des élèves

Afin d'améliorer la compréhension des élèves en lecture, plusieurs compétences doivent être travaillées et entraînées. L'enseignement de ces compétences semblerait favoriser si elles sont enseignées de manière explicite.

1.4.1. L'enseignement explicite au service de l'enseignement de la compréhension en lecture

L'enseignement explicite, selon Giasson (2007) p31, a pour objet la démonstration et l'explication des stratégies utilisées par l'enseignant au cours de ses lectures. Elle souligne que les descriptions de cet enseignement peuvent varier d'un auteur à l'autre mais que certaines étapes restent cependant commune :

- « Définir la stratégie et préciser son utilité : Au point de départ, il est important de définir la stratégie en utilisant un langage approprié aux élèves. [...] Il faut ensuite expliquer aux élèves pourquoi la stratégie leur sera utile pour comprendre le texte. [...]
- Rendre le processus transparent : Dans l'enseignement d'une stratégie de lecture, il est nécessaire d'explicitement verbalement ce qui se passe dans la tête d'un lecteur accompli durant le processus. [...]
- Interagir avec les élèves et les guider vers la maîtrise de la stratégie : Il s'agit ensuite d'amener les élèves à maîtriser la stratégie en donnant des indices, des rappels et en diminuant graduellement l'aide apportée. [...]
- Favoriser l'autonomie dans l'utilisation de la stratégie : [...] À cette étape, l'élève assume presque toute la responsabilité du choix et de l'application de la stratégie. [...]

- Assurer l'application de la stratégie : L'enseignant incite les élèves à appliquer la stratégie enseignée dans leurs lectures personnelles. [...] L'enseignant doit sensibiliser les élèves au fait qu'une stratégie ne s'utilise pas sans discrimination. Il faut juger à quel moment l'utilisation d'une stratégie particulière sera utile pour comprendre le texte. »

Pour permettre aux élèves de devenir de meilleurs lecteurs il convient d'entraîner plusieurs compétences. Ces compétences devront être travaillées en montrant et modélisant ces stratégies qui leur permettront, au fil de leurs lectures, d'être employées à bon escient et de manière autonome.

1.4.2. Compétences de décodage

Grâce à de nombreuses recherches, nous connaissons l'influence du décodage sur la compréhension. Moins il est automatisé plus il entraîne un coût attentionnel important. Il laisse ainsi moins de place pour les traitements cognitifs de hauts niveaux permettant d'accéder à la compréhension.

Selon les données ministérielles 95% des conversions grapho-phonologiques sont maîtrisées au cycle 3, cependant le décodage reste pour beaucoup une opération trop lente et trop coûteuse.

Comme le propose Goigoux et Sèbe (2013) pour améliorer les compétences de décodages afin de conduire à leur automatisation il convient de multiplier les occasions de lecture en classe. « C'est la quantité des pratiques de lecture qui fait la différence. C'est pourquoi les études qui ont évalué les effets des programmes visant l'automatisation de l'identification des mots par des activités de lecture répétée aboutissent au même résultat : un effet positif à la fois sur la vitesse de lecture et sur la fluidité, quel que soit l'âge des élèves.

Les activités de lecture en classe pour rester attrayantes et motivantes doivent être variées alternant les lectures silencieuses et les lectures à haute voix.

La fluidité est une des composantes importantes de la lecture, bien qu'elle ne garantisse pas comme nous l'avons déjà évoqué une compréhension effective du texte (cf :les profils de lecteurs). Elle doit cependant comme le prévoit les programmes de 2008 être régulièrement entraîné au cycle 3, pour conduire les élèves à devenir des lecteurs autonomes.

1.4.3. Développer le lexique

Un lexique important est un des facteurs garantissant une lecture efficace. Selon Giasson (2012) « on distingue, habituellement trois composantes dans l'enseignement du vocabulaire : donner le goût des mots aux élèves ; enseigner les stratégies pour rendre les élèves autonomes dans l'acquisition de mots nouveaux et enseigner des mots de façon explicite. »

La lecture est un moment propice à l'enseignement du vocabulaire mais ne devrait pas se cantonner à la recherche dans le dictionnaire du mot inconnu. Il doit être l'occasion pour les élèves de développer un intérêt pour les mots. C'est une occasion idéale pour comprendre que l'auteur a choisi ce mot car il estimait qu'il était le mot le plus juste pour exprimer son idée.

Comme le préconise Cèbe et Goigoux (2013) pour ne pas laisser les élèves penser que leur méconnaissance d'un mot les empêche de continuer la lecture, il convient de leur apprendre à donner un sens provisoire ou approximatif à certains mots qui peuvent grâce aux contextes soit être compris plus tard, soit ne pas avoir d'incidence sur la compréhension. Les élèves doivent cependant avoir conscience que cette définition est provisoire.

Au cours d'une lecture, certains mots doivent cependant être explicités. L'enseignant pourrait sélectionner les mots qui présentent des difficultés et dont la connaissance du sens est impérative selon l'objectif poursuivi. Selon Cèbe et Goigoux (2013) « un bon moyen de commencer à mémoriser un mot est de l'associer au contexte de sa première rencontre. » A l'enseignant ensuite pour faire comprendre la polysémie de ce mot, de se saisir de toutes les occasions où d'autres sens pourront être attachés à ce mot.

Une première rencontre avec le mot même si elle est faite en contexte ne suffit pas toujours à l'élève pour qu'il l'intègre à son lexique. En effet, Fayoll en 2000, cité par Goigoux et Cèbes (2013) conclura que si pour certains élèves quatre rencontres sont suffisantes pour d'autres élèves plus de dix sont nécessaires. Nos élèves ont ainsi besoin pour intégrer de manière pérenne de nouveaux mots d'avoir l'occasion de les réemployer en contexte et hors contexte.

1.4.4. Favoriser la création d'image mentale.

Une étude de Long et al (1989), cité par Giasson (2007) p 144 leur a permis de conclure que l'imagerie mentale interviendrait à plusieurs niveaux :

- elle permettrait d'augmenter la capacité de la mémoire de travail durant la lecture en associant des détails dans de grandes unités
- elle encouragerait la création de comparaison ou d'analogies
- elle serait un outil permettant d'ordonner et garder en mémoire l'information donnée par la lecture.
- elle augmenterait l'intérêt et le plaisir de lire du lecteur.

Cette capacité à « voir des images » diffère d'un individu à l'autre et qu'elle n'est pas toujours la garantie d'une bonne compréhension. Mais plusieurs recherches ont montré cependant qu'un bon entraînement à la visualisation améliorerait la compréhension.

De plus selon Goigoux et Cèbe (2013) « La compréhension en lecture suppose la construction d'une représentation mentale au terme d'un processus cyclique d'intégration des informations nouvelles aux informations anciennes » Cette construction permet progressivement de construire une représentation cohérente et unifiée du texte. Les élèves peuvent ainsi réaliser qu'au fil de la lecture le « film » construit dans leur tête est modifié en fonction des nouveaux éléments découverts.

Ainsi, favoriser la création conscientisée d'image mentale au cours d'une séance de lecture par le biais d'un enseignement explicite pourrait à terme contribuer à favoriser la compréhension d'un texte.

1.4.5. Entraîner les compétences narratives

Plusieurs auteurs, Giasson (2012), Cèbe, Goigoux et Thomazet (2004) estiment qu'un des meilleurs moyens pour l'enseignant de s'assurer que ses élèves ont compris le texte lu est de leur demander de le raconter avec leurs propres mots.

Cet exercice difficile leur impose de faire des choix, de laisser de côté certains éléments qui ne sont pas indispensables pour la compréhension de l'intrigue. Ils sont également contraints pour se faire comprendre de structurer leur récit, d'établir des inférences pour proposer un récit cohérent.

Il permet de commencer à travailler sur les compétences à développer pour produire un résumé

De plus cet exercice, est une occasion idéale pour réutiliser le vocabulaire explicité à l'occasion de la lecture. Pouvoir réemployer lors d'un rappel de récit les mots nouveaux découverts et explicités en contexte contribuera à les fixer dans le lexique de chacun.

1.4.6. S'Entraîner à inférer

Giasson propose une classification des inférences (2012) p 237 -239 qui expose les différentes interventions du lecteur dans la construction du texte :

Une première classification permet d'opposer les inférences nécessaires et les inférences optionnelles :

Les inférences nécessaires

- Les inférences causales qui établissent un lien de cause à effets entre deux passages du texte. Elles sont susceptibles d'intervenir à différents niveaux dans une même phrase, dans deux passages continus ou éloignées, entre le début et la fin d'un texte narratif. Elles permettent dans ce type de texte de construire un lien entre une situation et une autre, entre l'état mental d'un personnage et ses actions...
- Les inférences référentielles ou anaphores qui consistent à repérer les substituts et à les relier au nom qu'ils remplacent.
- Les inférences lexicales qui permettent de trouver un sens à un mot inconnu grâce au contexte qui accompagne son usage.

Les inférences optionnelles

Ce sont celles qui peuvent être élaborer par le lecteur mais qui ne sont pas essentielles à la compréhension. Elles peuvent aider le lecteur à se construire une image mentale plus précise du texte et ainsi en faciliter sa compréhension.

Cette classification des inférences, amènera le jeune lecteur a une réflexion qui le conduira à mettre en lien différents passages du texte. En classe, l'enseignant peut accompagner et entraîner cette construction du sens en proposant des questions qui amèneront l'élève à lier des mots entre eux, des passages entre eux, des actions avec les sentiments des personnages.

Une autre classification permet d'établir une classification des inférences en fonction des ressources employées par le lecteur pour les construire.

Les inférences logiques découlent nécessairement des mots du texte. Elles ne sont pas écrites mais un raisonnement, s'il est juste conduit à les construire de manière certaine.

Les inférences pragmatiques sont construites à partir des connaissances sur le monde du lecteur. Elles sont élaborées grâce à un sous-entendu du texte, cependant elles sont probables mais pas nécessairement vraies contrairement aux inférences logiques.

Si comme le souligne Goigoux et Cèbes (2013) « le travail que nous avons mené au cours élémentaire nous a permis de vérifier que beaucoup d'incompréhension résultaient du manque de connaissances des élèves ou de leur ignorance de celles requises pour saisir le sens des textes. », l'enseignant devra alors s'assurer que ses élèves disposent de suffisamment de connaissances pour comprendre le texte et si ce n'est pas le cas trouver des activités pour fournir ses connaissances. Il peut également servir de modèle notamment lors de la lecture en groupe classe en montrant à ses élèves comment lui-même construit ce type d'inférence.

1.4.7. L'autorégulation au cours de la lecture

Réaliser que l'on ne comprend plus est une nécessité absolue pendant la lecture. Certains élèves ne s'aperçoivent pas que les mots qu'ils lisent ne font plus sens pour eux. L'enseignant se doit d'expliquer aux élèves que l'auteur veut leur raconter quelque chose. Il doit impérativement amener à réaliser l'importance de réguler et de contrôler sa compréhension.

Giasson (2012), propose une analogie entre la lecture et une conversation, lorsque nous ne comprenons pas notre interlocuteur nous l'arrêtons pour lui demander de préciser ce qu'il veut nous dire. Il en est de même avec la lecture, quand le lecteur ne comprend pas le sens de ce qu'il vient de lire il doit s'arrêter, et appliquer des stratégies pour relire ce qui n'a pas été compris.

Comme le précise les recherches les plus récentes pour aider l'élève à réaliser qu'il n'a pas compris ce qu'il lit, il convient avant de commencer la lecture d'assigner un but à cette activité, en se questionnant sur les raisons qui nous conduisent à lire ce texte. En effet si à la fin de la lecture, l'élève n'est pas en mesure de répondre à l'objectif fixé en début de lecture il réalisera que le sens du texte lui a échappé. Il peut alors recommencer sa lecture en appliquant les stratégies enseignées qui l'aideront à redonner du sens à sa lecture.

2. Problématique

Notre question de départ portait sur l'importance de la compréhension lors de l'activité de lecture. Nous avons rapidement pu observer que cette notion est indissociable de la lecture et que

de la même manière que l'école permet de découvrir le codage et le décodage, elle doit également être le lieu où l'on apprend et où l'on s'entraîne à comprendre les textes.

D'après les ouvrages et articles étudiés, nous avons pu observer que cette capacité à comprendre les textes est loin d'être innée et demande à être construite et entraînée régulièrement pour devenir effective.

Nous avons également pu observer que les élèves en fonction de différents facteurs ne sont pas tous égaux face à cette activité. Il convient alors d'avoir à leur égard un enseignement explicite qui leur permettra au fil des entraînements de comprendre que lire ce n'est pas seulement décoder mais qu'il faut également fournir une réflexion pour saisir les intentions de l'auteur et donner un sens global au texte proposé.

Pour amener les élèves à un niveau de compréhension satisfaisant, l'enseignant se doit d'accompagner plusieurs activités qui aideront l'élève à construire sa réflexion par l'application de stratégies accompagnant la lecture du texte.

Aussi ma problématique sera la suivante : *Quelles activités au cours de la lecture feuilleton d'un roman policier permettent à l'élève de construire la compréhension du texte tout en prenant conscience des différentes stratégies de lecture ?*

Quelles sont les activités qui permettent de détecter les signes de la compréhension du texte ? Quelles sont celles que l'enseignant peut proposer pour permettre de guider ses élèves à construire des stratégies de lecture ?

Mes hypothèses sont les suivantes :

- Favoriser la création d'images mentales permettra de voir apparaître des signes de compréhension du texte (temps, espace, action).
- S'entraîner à dégager les principaux thèmes, ainsi qu'à questionner le texte favorisera la compréhension.
- Proposer des activités qui accompagnent la lecture du texte aidera à formuler des stratégies et des principes.

3. Mise en œuvre de l'étude autour du roman "Menaces dans la nuit"

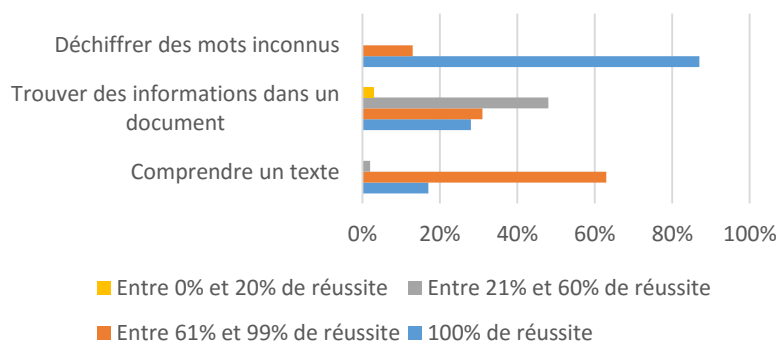
3.1 Participants

La classe dans laquelle se déroule l'étude analysée au cours de ce mémoire, se situe dans une école élémentaire publique, organisée en six classes, dont 3 classes à double niveau. L'école est en périphérie du centre-ville, dans un quartier résidentiel. Elle est au cœur d'un environnement socio-économique varié et est enrichie d'une très grande hétérogénéité des familles.

Les élèves participant à l'étude sont scolarisés dans une classe de CM2, qui compte 29 élèves en début d'étude et 30 élèves en fin d'étude. Cependant, l'élève arrivée au milieu de l'étude ne sera pas prise en compte dans les résultats de ce mémoire. La classe se compose de 13 garçons et de 17 filles, dont une fille arrivée pendant l'étude, d'âge allant de 9 ans à 11 ans. L'environnement de travail se situe en ilots, les élèves travaillant fréquemment en groupes.

Les compétences en lecture sont également hétérogènes, tant au niveau de la recherche d'indice que de la compréhension globale d'un texte. J'ai eu l'occasion au cours de la première période de proposer des évaluations diagnostiques globales sur les différentes compétences en mathématiques et en français à 29 des élèves participants à l'étude. L'élève arrivée au cours de la séquence n'ayant pas eu cette évaluation. Ces évaluations m'ont permis de constater le niveau, ainsi que les différents besoins de la classe au travers de compétences qui permettent la compréhension d'un texte et l'utilisation des stratégies de lecture :

Les compétences évaluées en compréhension en lecture



On peut donc en déduire que la compétence « déchiffrer des mots inconnus » est acquise par la grande majorité des élèves (87%). Les élèves de cette classe ont acquis le décodage, qui ne sera pas un obstacle majeur à l'utilisation des stratégies de lecture.

Cependant, la compétence « trouver des informations dans un document » a des résultats plus disparates. En effet, 48% des élèves restent entre 21% et 60% d'acquisition de cette compétence. En conséquence, elle est encore en cours de construction chez la majorité des élèves et doit être appuyée et travaillée.

Enfin, La compétence « comprendre un texte » est également majoritairement en voie d'acquisition, puisque la plus grande partie des élèves se situent entre 61% et 99% de réussite.

Suite à cette évaluation, on peut donc en déduire que les élèves prenant part à l'étude ont acquis le déchiffrement, mais que les compétences de compréhension d'un texte et de recherche d'indices dans un document, sont très hétérogènes et en majorité en voie d'acquisition, soit entre 20% et 60% de réussite.

De plus, deux élèves de la classe requièrent une attention plus particulière en fonction de leurs difficultés. En effet, une élève dont le découpage des mots en unité de sens et la correspondance phono/graphie est très difficile, rend la lecture laborieuse. Renforcé par une dyslexie sévère, le repérage visuel dans un document est très lourdement perturbé par une déficience reconnue par la maison départementale des personnes handicapées. Cette élève a bénéficié de l'accompagnement d'une aide à la vie scolaire, ainsi que des aménagements particuliers tout au long de l'étude. Ensuite, une seconde élève dont le bilan orthophoniste atteste d'une dyslexie sévère accompagnée d'une dysorthographe, nécessite un accompagnement différencié.

De plus quatre autres élèves sont diagnostiqués d'une dyslexie plus ou moins prononcée qui a nécessité des aménagements de manière à alléger l'activité cognitive et ainsi faciliter le travail des élèves pour se concentrer sur les compétences de développement de la compréhension et des stratégies de lecture. Ainsi, qu'une élève allophone arrivée en France au cours des deux dernières années.

3.2 Matériel

J'ai choisi de porter cette étude autour du roman policier « *Menaces dans la nuit* » de Marc Villard (cf annexe), qui est une suite du livre « *Les doigts rouges* » déjà étudié les années précédentes par les élèves et relu en début de période comme lecture offerte à la classe.

Résumé de *Menaces dans la nuit* de Marc Villard :

Ricky, 10 ans, vit avec son frère et sa sœur dans l'appartement de leurs parents qui ont décidé de quitter Paris. Un soir, Ricky entend des menaces proférées par une voix qui lui semble masculine de l'autre côté de la cloison qui le sépare des voisins. Inquiet pour la voisine il décide de surveiller de près son voisin de près, tout en prenant conseil de son professeur de batterie. Un jour, alors qu'il croise son voisin revenant des poubelles, il découvre avec effroi un chat mort, il décide alors de le suivre et s'aperçoit que son voisin est « tueur » aux abattoirs de la Villette. Les menaces continuant de l'autre côté de la cloison, il va suivre sa voisine de manière à la protéger mais la perd de vue. En rentrant chez lui, il découvre alors avec surprise le voisin mort tombé au bas des escaliers. Alors qu'il veut transmettre ses condoléances lors de l'enterrement il se rend compte que la voix entendue de l'autre côté de la cloison pourrait être celle de la voisine.

Ce roman de 48 pages, est découpé en 5 chapitres et le vocabulaire employé est facilement accessible pour des élèves de cycle 3. L'auteur a choisi d'utiliser une focalisation externe, et adopte ainsi le point de vue du héros. Ainsi, le lecteur adopte le niveau de connaissance du personnage principal menant l'enquête et doit différencier les propos du narrateur externe et les pensées internes du personnage.

Mon choix a porté sur le roman policier pour plusieurs raisons :

- C'est un genre qui oblige le lecteur à se poser des questions, analyser ses réflexions, anticiper la suite et modifier les différentes perceptions qui se construisent au fil de la lecture.
- Il offre un cadre propice à la lecture par épisode, ce qui permet tout d'abord, d'entretenir la motivation des élèves à travers le suspens créé par l'enquête, puis d'engager les élèves dans un cadre guidé pour la recherche d'indices et le questionnement individuel ou collectif.
- C'est un genre qui est proposé dans la liste des ouvrages de référence du cycle 3.

Tout au long de l'étude, les productions individuelles et collectives des élèves ont été utilisées comme supports pour guider leur questionnement et leur réflexion :

- Des affiches « point sur l'enquête » ont mis en lumière les différentes questions et hypothèses que les élèves se sont posées.
- Des affiches des différents résumés faits en collectifs.
- Des productions dessinées par les élèves.

L'évaluation sommative, a été construite à l'aide des affiches « point sur l'enquête », mettant en lumière certaines questions qui n'avaient pas obtenu de réponse par les élèves en groupe classe.

Enfin, l'utilisation d'un rétroprojecteur a été faite, dont l'utilisation plus précise sera décrite dans le déroulement de la séquence.

3.3 Déroulement de la séquence

Dans le cadre du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et des programmes de 2008, cette étude répond à différents objectifs, ainsi que l'acquisition de compétences précises. De manière à pouvoir répondre au mieux aux différents questionnements, une séquence en littérature a été mise en place dans la classe participant à l'étude.

L'objectif principal de cette séquence est le suivant : Lire et comprendre des œuvres intégrales de la littérature jeunesse, adaptées à son âge, dans le cadre d'une lecture suivie. Le plan détaillé de la séquence est proposé en annexe. Les différents chapitres font l'objet de 1 à 3 séances.

Le déroulement de l'analyse de chaque chapitre suit la méthodologie suivante :

Tout d'abord, une première lecture du texte silencieuse par l'élève. Lors de cette étape, une lecture à voix basse a été faite à un groupe dont le déchiffrage est un exercice couteux.

Puis, une seconde lecture à voix haute faite par l'enseignante. Lors de cette lecture, les élèves sont encouragés à créer une image mentale du texte.

Ensuite, une mise en lumière de mots de vocabulaire présélectionnés, dont la compréhension permet de donner du sens au chapitre étudié.

Des activités sont ensuite proposées pour travailler autour de quatre axes : fabriquer des images mentales, créer des inférences, dégager les thèmes principaux d'un texte et formuler des stratégies qui nous permettent de mieux comprendre le texte.

Enfin, à la fin de chaque chapitre, deux affiches sont créées qui génèrent un rituel de pause dans la lecture de manière à pouvoir s’interroger sur ce que nous savons :

- Un « point sur l’enquête », qui aide les élèves à questionner le texte. Tout d’abord, dans le cas où il est possible de répondre aux questions des chapitres précédents, la réponse est écrite sur les affiches, puis, en individuel, les élèves proposent sur leur ardoise différentes questions ou hypothèses pour le chapitre suivant. Ensuite, ils en proposent une à la classe. De manière à garder les élèves engagés dans l’activité, ils ne doivent pas répéter une question qui a déjà été posée. Ainsi, les élèves s’écourent. Cette étape permet de garder un fil conducteur pour l’élève, qui questionne le texte non seulement par épisode, mais également dans son entièreté.
- Un résumé collectif, qui crée un lien. Cette étape permet aux élèves de faire ressortir les thèmes importants du chapitre, et donc les indices à retenir. Pendant ce temps de collaboration, il est également l’occasion de revenir sur certains moments du texte qui semblent ne pas avoir été compris.

Ces deux affiches permettent de mettre en lumière deux stratégies de lecture applicables au roman policier : tout d’abord la recherche d’indices, ainsi que la relecture et le lien entre les différentes parties du texte avec le résumé, puis le questionnement du texte et l’utilisation de ses propres connaissances du monde pendant la lecture avec le « point sur l’enquête ».

La séquence, suit la démarche suivante :

Séances	Objectifs principaux
Séance 1 : Chapitre 1	● Apprendre à construire une image mentale.
Séance 2 : Chapitre 1	● Apprendre à construire une image mentale. ● Construire des inférences : je sais dégager le thème d’un texte et former un résumé.
Séance 3 : Chapitre 1	● Construire des inférences : je sais dégager le thème d’un texte et former un résumé. ● Transformer sa vision du texte en fonction de la progression de sa lecture.
Séance 4 : Chapitre 2	● Je sais construire une image mentale.

	<ul style="list-style-type: none"> ● Construire des inférences : j'utilise mes stratégies de lecture pour décrire un personnage.
Séance 5 : Chapitre 2	<ul style="list-style-type: none"> ● Je prends conscience de différentes stratégies de lecture : <ul style="list-style-type: none"> - Les indices du texte. - J'utilise mon imagination pour compléter les blancs du texte. - J'utilise le texte comme tremplin.
Séance 6 : Chapitre 2	<ul style="list-style-type: none"> ● Construire des inférences : je sais dégager le thème d'un texte et former un résumé. ● Transformer sa vision du texte en fonction de la progression de sa lecture.
Séance 7 : Chapitre 3	<ul style="list-style-type: none"> ● Construire des inférences : j'utilise les différentes stratégies de lecture apprises.
Séance 8 : Chapitre 3	<ul style="list-style-type: none"> ● Construire des inférences : je sais dégager le thème d'un texte et former un résumé. ● Transformer sa vision du texte en fonction de la progression de sa lecture.
Séance 9 : Chapitre 4	<ul style="list-style-type: none"> ● Sélectionner les événements importants d'un chapitre pour le comprendre.
Séance 10 : Chapitre 4	<ul style="list-style-type: none"> ● Construire des inférences : je sais dégager le thème d'un texte et former un résumé. ● Transformer sa vision du texte en fonction de la progression de sa lecture.
Séance 11 : Chapitre 5	<ul style="list-style-type: none"> ● Transformer sa vision du texte en fonction de la progression de sa lecture. ● Construire des inférences : Comprendre que les événements décrits par l'auteur ont un lien avec ce que ressentent les personnages.
Séance 12 : Roman	<ul style="list-style-type: none"> ● Construire des inférences : utiliser la pensée des personnages pour mieux comprendre le texte. ● Construire des inférences : Comprendre que les événements décrits par l'auteur ont un lien avec ce que ressentent les personnages.

En début de séance, des activités ont permis aux élèves de découvrir d'eux-mêmes, tout en étant guidés, des stratégies de lecture, qu'ils ont pu par la suite appliquer seuls. Une dernière séance de reprise du roman a permis d'éclaircir les derniers questionnements et de faire une analyse plus poussée du roman dans le cadre de la lecture suivie, ouvrant les élèves vers un type de travail dans lequel ils devront s'engager de manière plus fréquente en 6^{ème}.

Tout au long de la séance une différenciation et un étayage a été mis en place pour certains élèves. Notamment autour de la lecture, où de manière à alléger la charge cognitive des élèves, une lecture orale par l'enseignante ou l'AVS a été faite pour les élèves dont le déchiffrage est plus coûteux. Une typographie différente a été utilisée pour certains élèves, et une dictée à l'adulte pour les exercices de rédaction a permis d'amener les élèves à rendre compte de leur compréhension en réduisant les obstacles cognitifs.

4. Résultat et analyse

4.1. La construction d'images mentales

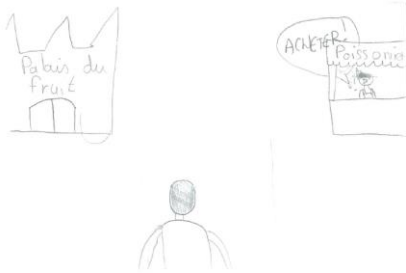
La construction d'images mentales est développée tout au long de l'étude. Au début de chaque chapitre, la consigne donnée aux élèves est la suivante : « Vous allez utiliser votre compréhension du texte pour créer un film dans votre tête au fil de la lecture ». De manière à inciter tous les élèves à produire ces images mentales, différentes activités de dessins ont été proposées aux élèves. Elles permettent aux élèves d'avoir un recul sur leur propre pratique, et d'analyser les différentes stratégies mises en place.

4.1.1. Une première approche de l'image mentale

La première production avait comme objectif de percevoir les manifestations de compréhension des élèves, ainsi que les stratégies employées. La consigne donnée est la suivante : « Maintenant que vous avez créé un petit film dans votre tête, vous allez dessiner l'image du film qui est la plus claire dans votre tête. Vous pouvez reproduire votre image de la manière que vous voulez, la seule consigne est qu'il ne doit rien y avoir d'écrit. ». Cette étape fait également office d'évaluation diagnostique des stratégies utilisées par les élèves.

Nous pouvons regrouper les productions d'élèves en différents groupes :

- Représentations des indices donnés dans le texte sans rien ajouter à sa production.



la rue Montorgueil[...]résonnait des annonces des vendeurs du Palais du Fruit et des hululements du poissonnier.



Ricky, onze ans

Dans la première production, on peut observer une rue épurée, qui ne répond à aucun des critères physique d'une rue (présence d'une route, d'autres échoppes...), excepté pour la symétrie des magasins qui sont de chaque côté du personnage. Aucune fioriture n'a été ajoutée, le texte parle de deux commerces qui sont clairement représentés, ainsi que les « hululements » d'un des vendeurs.

- Représentation des indices du texte en utilisant ses propres représentations pour compléter les blancs.



Ricky effectua un dernier roulement de batterie[...]son professeur



Ricky effectua un dernier roulement de batterie[...]son professeur



A vingt heures trente, ils s'installèrent dans la salle à manger

Dans chacune de ces productions, les élèves se sont retrouvés confrontés à une situation dont la description des lieux, ainsi que des personnages était incomplète. Ils ont donc ajouté à leur dessin leur propre vision de la scène, devant compléter les blancs laissés par le texte. Dans le premier dessin, une allure, ainsi que la présence de pilosité faciale du personnage, la seconde production donne la vision du dessinateur sur le personnage du professeur, et la troisième représentation, offre un décor à la scène entre Ricky, son frère et sa sœur.

- Représentation d'aucun indice du texte. Utilisation d'une idée pour se lancer dans l'imaginaire. Utilisation tremplin du texte.



Ricky effectua un dernier roulement de batterie[...]son professeur



Ricky effectua un dernier roulement de batterie[...]son professeur



Ricky effectua un dernier roulement de batterie[...]son professeur

Pour chacune de ces productions, les élèves se sont inspirés du personnage du professeur, cependant, ils n'ont utilisé aucun des critères présentés dans le roman, soit un roman policier situé à Paris, en France. On peut observer que les élèves ont pris l'opportunité de dessiner, et sont entrés dans leur propre univers pour créer un personnage qui n'aurait pas sa place dans le roman, mais qui doit avoir sa place dans leur roman.

- Un blocage dans la représentation. Certains élèves, malgré l'étayage n'ont pas voulu dessiner ou ont rayé leur production.

Une analyse quantitative des productions des élèves donne les résultats suivants :



Cette activité permet de voir que la majorité des élèves de la classe ont acquis l'utilisation des indices du texte tout en insérant ses propres représentations pour compléter les blancs laissés par l'auteur. Un petit nombre d'élèves ne se permet pas d'ajouter les informations manquantes, ou blancs à celles proposées par le texte, et enfin certains élèves ont pris une partie du texte pour l'utiliser et en sortir complètement, créant ainsi leur propre

histoire. On peut se demander toutefois si ces représentations sont réellement significatives de l'utilisation du texte par l'élève ou si c'est une manière pour certains de faire rire leurs camarades. Il sera tout de même intéressant de noter que seul les élèves ayant utilisé le texte comme tremplin se sont permis d'ajouter de la couleur à leur production.

On peut également ajouter que malgré la consigne incitant les élèves à ne rien écrire, il a été difficile pour eux de respecter cette consigne. En effet, sur les 29 élèves de l'étude, 13 élèves ont ressenti le besoin d'ajouter de l'écrit à leur production, que ce soit pour donner un titre ou pour du dialogue.

Dans le premier chapitre, le personnage le plus représenté par les élèves et pourtant le moins décrit dans le roman était le professeur de batterie. Une description plus précise est faite de ce personnage dans le second chapitre. Il a donc été demandé aux élèves suite à la lecture du chapitre de dessiner ce personnage. Les caractéristiques données par le texte se résument ainsi :

Extrait du texte :

En sortant du gymnase, le cours de sport terminé, Ricky sauta dans le métro et, dix minutes plus tard, poussa la porte de l'école de batterie de Roger Valetti. Celui-ci arborait **une chemise à fleurs** et il était juché sur **une paire de santiags**. Il salua ses trois élèves qui quittaient les lieux et se rapprocha de Ricky.

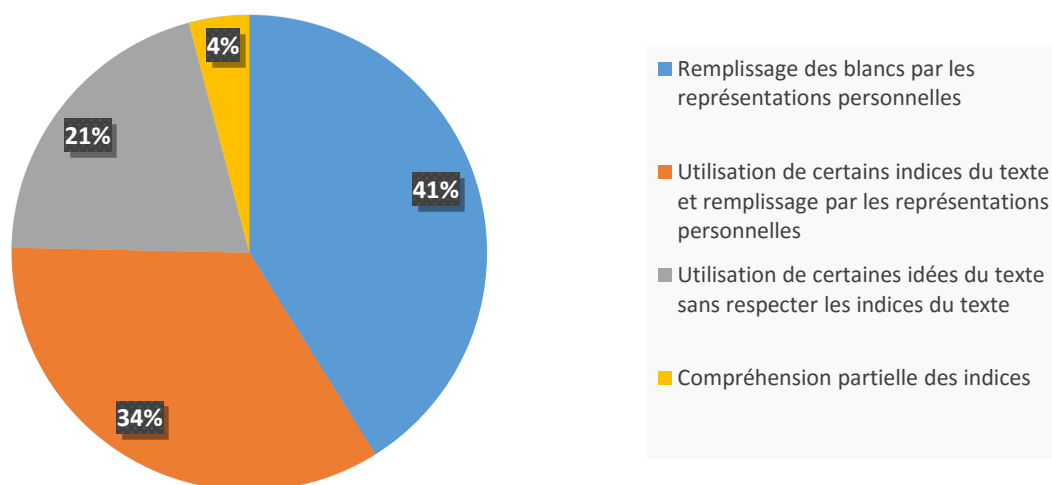
- C'est pas ton jour de cours...

- Non, Roger, je viens pour autre chose.

Puis l'enfant raconta sa soirée comme on se libère d'un gros poids. **Le batteur moustachu** posa ses fesses sur un tabouret pivotant et entreprit de calmer son élève.

Cette activité permettait de centrer les élèves sur la stratégie d'utilisation des indices du texte, de plus, elle induit de devoir transformer sa vision du personnage. Ainsi, l'image mentale créée par l'élève doit être modifiée au fil du texte. Elle permet également d'évaluer la compréhension des élèves sur un extrait donné. Afin d'analyser ces productions, j'ai construit une grille d'analyse (annexe) dans laquelle les éléments descriptifs du texte ont été repris, de manière à classer les stratégies utilisées par les élèves.

Stratégies utilisées



L'utilisation des représentations personnelles pour compléter les blancs laissés par le texte reste une stratégie grandement utilisée, cependant, tous les indices du texte ne sont pas utilisés dans les représentations. En effet, 49% de la classe n'utilise pas tous les indices proposés par le texte, 38 % tente de repérer et d'utiliser le plus d'indices possible, mais il reste tout de même 21% de la classe qui n'a pas cherché à représenter le professeur tel qu'il était décrit dans le texte mais à sa manière. On peut tout de même soulever que la représentation des descriptions du personnage est variée. En effet, si un élève choisira de représenter les « santiags » comme des bottes simples, d'autres y ajouteront des éperons. On peut donc en supposer que les élèves n'ayant pas proposé toutes les descriptions, peuvent ne simplement pas savoir comment représenter ces objets.

Ces activités avaient comme objectif de faire prendre conscience aux élèves que le texte n'est pas seulement un support sur lequel ils peuvent travailler, mais également avec lequel ils peuvent interagir. Suite aux productions un échange oral collectif a donc été fait avec les élèves.

4.1.2. Une prise de conscience des différentes stratégies de lecture à travers les images mentales

Après la production des élèves, il était important de faire un retour collectif. La création de diapositives reprenant différentes productions du professeur de la première et de la seconde activité ont été proposées aux élèves. La consigne était pour chaque production de donner ce qui était représenté et d'expliquer pourquoi on pouvait dire que telle production représentait tel passage du

texte ou tel personnage. Les élèves ont été guidés dans un débat de classe libre, dont le rôle du PE était seulement de distribuer la parole.

La première diapositive proposait de personnages faits après le premier chapitre :



Retranscription de la première diapositive :

Nina : C'est écrit qui c'est.

Li : Le premier est le plus ressemblant, c'est écrit. En plus, c'est celui qui ressemble le plus à un humain.

Mar : Je ne reconnais pas le dernier, ni celui du milieu.

Mat : Celui de droite c'est un coiffeur afro.

Z : Celui du milieu c'est ET.

El : Celui du milieu il a pas suivi le texte, il a fait ce qu'il voulait.

Ed : Il savait pas quoi dessiner, il... ce n'était pas le professeur exact.

Lis : Le professeur de gauche : l'élève a voulu dessiner un professeur sérieux, au milieu un professeur amusant et à droite celui qui l'a dessiné ne savait pas.

Il : Comme on ne connaît pas les détails, c'est notre imaginaire qui ajoute les détails.

On peut voir que les élèves ont tout d'abord vu les écritures, et ont assimilé le titre « le professeur », ainsi que la phrase « Bonjour les enfants. Tousse en rang. » à leur représentation d'un professeur. Par défaut ils ont donc assimilé le troisième personnage au professeur. Ils en ont enfin déduit que n'ayant pas plus d'information sur le personnage ils ont simplement utilisé leur imagination : « C'est notre imaginaire qui ajoute les détails ».

La seconde diapositive proposée était composée de personnages produits après le second chapitre :



Retranscription de la seconde diapositive :

Z : Le bonhomme vert ogre on dirait qu'il vient d'une autre planète.

A : Le premier a pas l'air de venir de l'histoire, il a pas l'air sympa.

L1 : Le dernier est en slip !

K : Dans le texte ils ont pas précisé.

L2 : Celui du milieu gauche : il est comme décrit dans le texte : chaussure de cowboy, chemise à fleur, le pantalon et la tête sont bizarres.

N : On retrouve les santiags et la chemise, mais normalement il a une moustache.

E : Le premier ils ont pas voulu s'approcher.

M : Celui qui a dessiné le premier a juste voulu s'amuser sans reprendre les indices. Il a utilisé son imagination.

Ma : Dans le chapitre 2 les couleurs étaient pas précisées.

N : Ils ont choisi les couleurs qu'ils préféraient.

Lis : Dans notre tête on dessine ce qu'on veut, certains reprennent les indices du texte et d'autres inventent.

Lo : Les indices nous aident pour le dessin.

[...]

La première partie de cette retranscription décrit les personnages, puis les élèves sont rapidement entrés dans une analyse des stratégies employées par les dessinateurs pour créer leur personnage. Les élèves en sont venus à deux conclusions : tout d'abord que l'on choisit ou non de suivre les descriptions et « indices » proposés par le texte, en effet, le premier personnage n'a pas choisi de suivre les descriptions proposées par le texte, alors que le dernier, bien qu'ayant ajouté

des couleurs n'a pas mis de pantalon, puisque ce n'était pas décrit dans le texte. Et enfin, que les indices aident pour le dessin, mais qu'il faut les compléter avec l'imaginaire.

On peut également observer chez les élèves un questionnement sur le métier d'élève. En effet, lorsque l'élève dit « il a juste voulu s'amuser », on peut voir une réflexion sur le travail demandé. Est-ce que l'élève a réellement suivi la consigne, est-ce que dans sa lecture, il s'est réellement intéressé au texte et à l'intrigue du texte ? On observe ici une réflexion de l'élève sur son devoir en tant que lecteur et en tant qu'élève.

Il était important que les élèves puissent comprendre les différentes stratégies de lecture et les analyser. Ils en sont donc venus à la conclusion que lorsqu'on lit, certaines personnes utilisent les indices du texte, d'autres n'utilisent que leur imagination et enfin, certains utilisent les indices du texte et lorsque les indices sont insuffisants utilisent leur imagination. On peut opposer ainsi, le travail du lecteur de roman, qui doit compléter les blancs et donc faire travailler les différentes stratégies en commun de manière à construire l'univers du livre en utilisant ses propres représentations tout en conservant les détails donnés par le texte, à celui du spectateur d'un film à qui l'univers est déjà donné.

4.2. Transformer sa vision du texte au fil des lectures

Tout au long de la lecture du roman, les élèves ont créé deux types d'affiches : les résumés des chapitres faits en collectifs, et des affiches « point sur l'enquête » qui consistaient à mettre en forme certaines questions que le texte soulevait ou des hypothèses formées au fil de la lecture. Ces deux affiches représentaient un point important fixe pour les élèves, sur lesquelles ils pouvaient revenir pendant leur lecture. Ils étaient d'ailleurs encouragés avant de rentrer dans la lecture à revoir ces affiches et à relire les différentes questions et hypothèses. L'objectif de ces affiches était de permettre aux élèves de revenir sur leurs précédentes lectures et de réactiver les questions et hypothèses tout en les mettant à jour, répondant aux questions et validant ou invalidant certaines hypothèses.

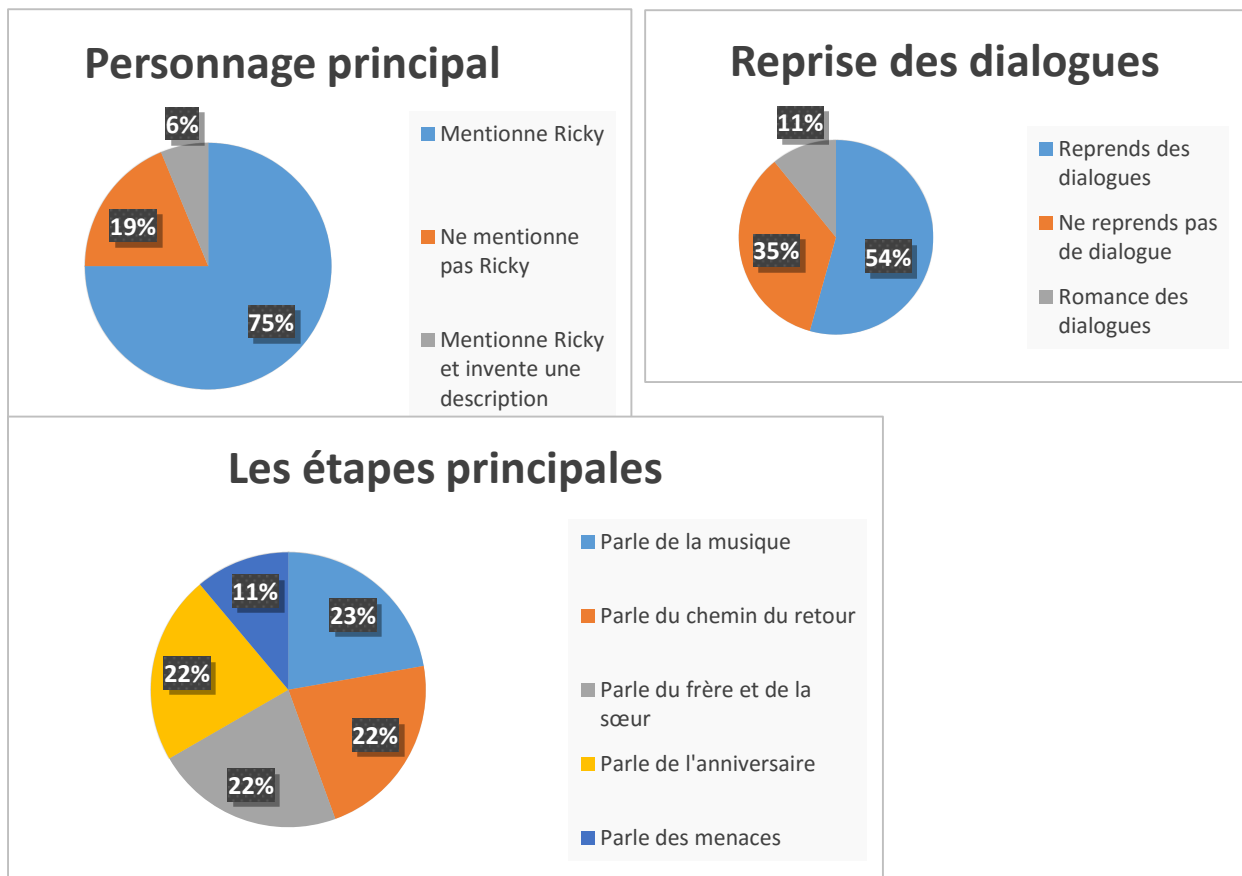
4.2.1. Le résumé

Les élèves ont travaillé le résumé à travers deux types d'activité : la production écrite ou orale, et la production de dessin.

4.2.1.1. Qu'est-ce qu'un résumé ?

Avant de lancer les élèves dans un travail de résumé, je devais récolter leur approche du résumé, un travail écrit en groupe ou en individuel leur a donc été proposé. Ils ont tout d'abord en individuel écrit ce qu'ils se rappelaient du texte en désordre, puis en groupe ou seul, mis en forme ces notes pour produire un résumé. J'ai mis en place une grille d'analyse de leurs productions (cf annexe), en fonction des différentes étapes du chapitre, ainsi que des codes du résumé.

Suite à cette analyse on peut noter les informations suivantes :



On peut ainsi observer que 75% de la classe a repéré le personnage principal, que les étapes principales à résumer sont étudiées par 75% des élèves, et que seul 37% ont jugé intéressant de rapporter les menaces. Enfin, dans la forme du résumé, 54% de la classe juge qu'un résumé réutilise des paroles rapportées.

Suite à ces observations, j'ai estimé important de faire un point collectif sur le résumé. Ce qui a mené à la première affiche. En reprenant un des résumés incomplets proposé par un élève, la classe a étoffé le résumé et classé les actions dans l'ordre chronologique.

Dans ce débat oral, trois axes de problématique sont ressortis :

1- Quelles actions sont importantes et doivent être mises dans un résumé ?

En effet, un questionnement a été soulevé autour de la légitimité à entrer le cadeau du père dans le résumé. Est-ce une information importante ou non ? En quoi cela va-t-il avoir son importance dans l'histoire ? Cet axe est intéressant, puisqu'il lance l'élève dans le reste de sa lecture. Ainsi, ce qu'il a lu n'est pas un fait isolé dans le roman mais en lien avec l'entièreté de la narration. Après réflexion, les élèves ont donc décidé de laisser l'information dans leur résumé. Une problématique qui n'a pas été soulevée est celle de la mise en contexte de l'histoire. Dans les résumés proposés de manière individuel, très peu, voir aucun résumé n'a présenté les personnages, le temps ou le lieu de l'action. Cependant, la présentation des personnages s'est faite de manière naturelle à l'oral. Il aurait été intéressant de questionner les élèves sur ce point.

2- Dans quel ordre doit-on mettre les actions ?

Ce questionnement est central dans tout type de résumé. Dans quel ordre chronologiques les actions se sont-elles déroulées ? Le roman ne crée pas de difficulté dans la compréhension de la chronologie, puisque le lecteur vit les actions en même temps que le personnage principal. Néanmoins, j'ai pu observer que certains élèves n'avaient aucun intérêt dans la chronologie des évènements et citaient simplement les actions dans l'ordre dans lequel ils s'en rappelaient, alors que certains s'intéressaient à l'ordre des évènements et, d'autres jouaient même sur les mots de liaison. Ainsi, les élèves se répartissent en trois catégories :

- Ceux qui citent les actions sans ordre hiérarchique quel qu'il soit. Dès qu'il leur vient le souvenir d'un évènement, ils les formulent les uns après les autres.

- Ceux qui donnent un ordre chronologique aux actions, avec une phrase par évènement.

- Ceux qui donnent un ordre chronologique aux actions et s'aident de mots de liaisons et de tournures de phrases pour résumer les évènements de la manière la plus concise possible.

3- Est-ce que l'on fait un résumé qui raconte tout ou est-ce qu'on fait un résumé qui attire un potentiel lecteur ?

Ce questionnement est intervenu très tôt dans le débat. Certains élèves avaient comme objectif de laisser certains points en suspens pour surprendre un lecteur qui aurait à lire le roman

suite à leur résumé. Ils confondaient le résumé demandé avec un résumé partiel du type quatrième de couverture. Il était donc important de faire un point sur les modalités du résumé attendu et des différents types de résumé possible. Il a donc été décidé que ce résumé était pour eux et devait leur être utile pour la suite de la lecture. Retirer certains points n'aurait donc aucune utilité. Cependant cet axe de réflexion est intéressant, puisqu'il montre une réflexion plus fine sur le résumé et son objectif. On peut donc observer que certains élèves sont loin du résumé classique ou de la simple succession d'évènements, mais entrent déjà dans une forme littéraire de cet écrit.

Les différentes modalités du résumé étaient ainsi placées pour la suite, un résumé c'est un texte qui situe les grands évènements d'un texte de manière chronologique et dans un contexte.

4.2.1.2. Le résumé sous forme de Bande dessinée

Le résumé à l'oral avait pour objectif de mettre en forme, et de reformuler les évènements. Cependant, il est d'autant plus important que les élèves puissent repérer lesdits évènements. Un travail sous forme de repérage des actions du texte, puis sa mise en image était donc intéressant.

Le chapitre deux, prédécoupé au préalable, a d'abord été proposé aux élèves. La consigne était que pour chaque partie, ou évènement majeur, les élèves devaient proposer une image, qui ferait office d'illustration. Ils devaient ainsi faire une image par évènement, les écrits et dialogue étant toujours interdits. Ayant travaillé avec le roman « je t'écris, j'écris » de Geva Caban à la période précédente, les élèves avaient déjà été familiarisés avec l'illustration.

Un débat a ensuite été fait, dans la classe, sur le choix de découpage du texte et le lien entre l'évènement et l'illustration. Il en est ressorti qu'une manière de retrouver les évènements majeurs d'un texte était de pouvoir faire un dessin pour un évènement, ainsi, s'il fallait faire plusieurs dessins, il y avait plusieurs évènements. Cette proposition de réponse, n'est au final pas vérifiée, puisqu'une action peut nécessiter plusieurs dessins si le dessinateur veut montrer tous les mouvements du personnage, cependant c'est une première piste, qu'il aurait fallu développer en réduisant le texte de manière à retirer tout ce qui est superflue aux actions principales, en s'appuyant sur les lieux ou les personnages du roman.

Par la suite, les élèves ont étudié le chapitre suivant, qu'ils devaient découper eux-mêmes. L'objectif était donc d'amener les élèves à repérer les évènements principaux d'un texte. Il est intéressant de voir que les évènements principaux d'un texte sont malléables dans le cadre de la

production de dessins, j'ai donc relevé ce qui selon moi représentait les évènements majeurs du chapitre trois. Soit :

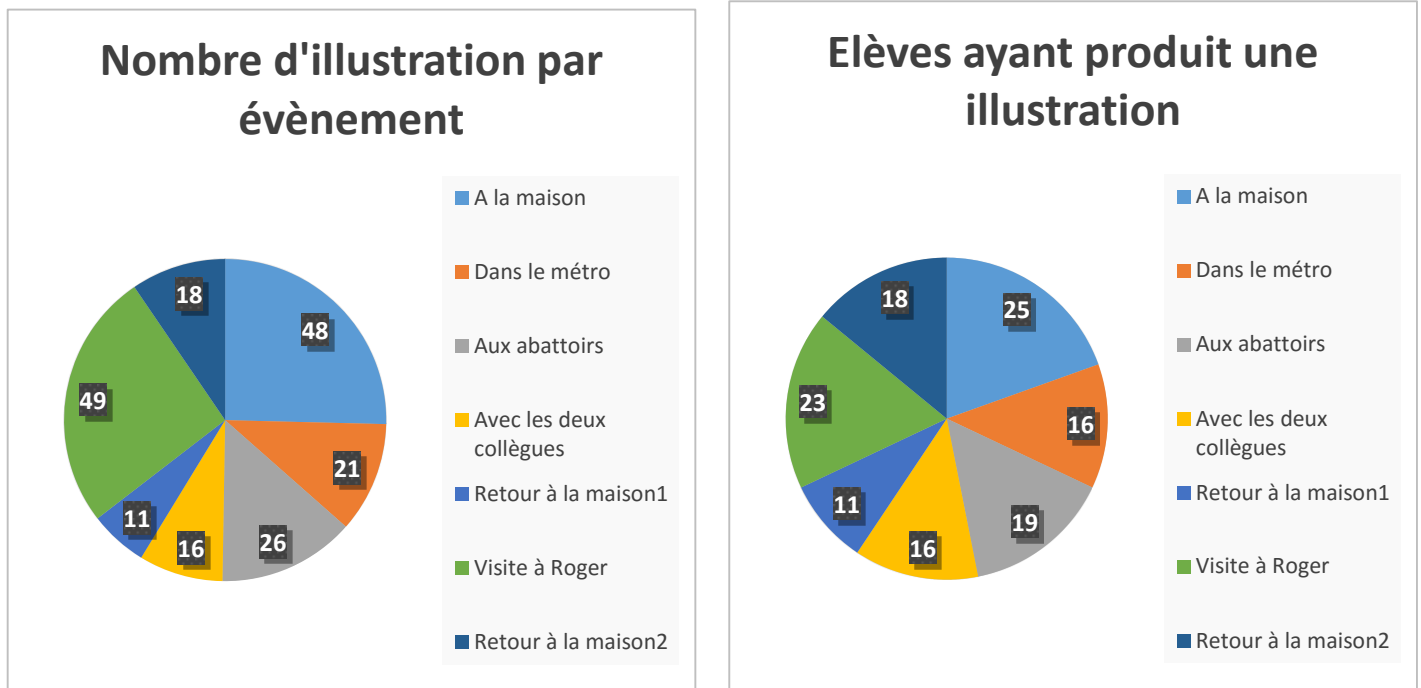
- 1- Ricky est chez lui.
- 2- Ricky suit le voisin dans le métro.
- 3- Ricky voit l'homme entrer dans les abattoirs.
- 4- L'homme va manger avec deux collègues.
- 5- Ricky rentre chez lui manger et faire ses devoirs.
- 6- Ricky va voir son professeur de batterie.
- 7- Ricky rentre chez lui.

Cependant, les élèves survolent une quantité d'évènements très variée.

Analyse quantitative du nombre d'évènements majeurs									
Evènements majeurs	3	4	5	6	7	8	9	10	+11
Elèves représentant ce nombre d'évènements	1	1	4	3	7	6	3	2	2

Les productions des élèves, vont de trois évènements majeurs à plus de onze, cependant la majorité des élèves se situent entre 6 et 9 évènements. Il était intéressant de voir quels évènement les élèves avaient réussi à cibler, et quelles actions les avaient le plus intrigués, et donc plus développées et quelles actions étaient en majorité oubliées. Pour ce faire, j'ai mis en place une grille d'analyse (cf annexe) qui m'a permis d'observer quelles actions étaient plus facilement repérées par les élèves. Cette analyse se porte sur une base de 26 productions, la classe ayant connu

une épidémie de grippe au moment de l'activité. Cette analyse a permis de relever les points suivant :



On peut observer que les évènements qui ont le plus marqué les élèves sont : le début du texte lorsque Ricky est chez lui, ce moment est en effet situé sur un seul lieu, cependant Ricky fait plusieurs actions, ce qui a pu mener les élèves à créer un nombre important d'illustrations, et la rencontre avec Roger. Le fait d'avoir dans les premiers chapitres, travaillé sur l'image mentale avec ce personnage peut avoir joué sur le résultat des élèves. De plus, Roger représente la présence adulte vers laquelle Ricky se tourne pour demander conseil. On peut imaginer, que sans la présence des parents, les élèves se retrouvent attirés par ce personnage. En effet, cet évènement a été représenté par 23 élèves. A l'inverse, on peut observer que le premier retour à la maison de Ricky, qui n'est représenté que par une phrase dans le texte est peu observé dans les productions, et reproduit par peu d'élèves (11).

On peut donc en déduire que les évènements les plus dessinés sont ceux qui prennent le plus de place dans le chapitre et dans lesquels plusieurs actions se passent. De plus, le fait d'avoir mis l'accent sur certains personnages et de s'être posé des questions sur certaines situations permettent aux élèves d'y faire plus attention lors de leur lecture. Cependant, on peut relever que centrer la lecture sur les évènements principaux du texte, n'a pas eu l'effet attendu pour tous les élèves.

En effet, si la majorité des élèves ont repris la chronologie du chapitre pour faire leur bande-dessinée, trois élèves se sont détachés de la classe. Tout d'abord un élève n'a pas suivi la consigne et n'a pas résumé le bon chapitre, de plus, il n'a produit qu'une seule illustration représentant la première scène, enfin les deux autres élèves n'ont pas proposé tous les événements et les dessins n'étaient pas dans l'ordre chronologique ou dévoilaient une incompréhension.

En conclusion, il était important de faire au début de l'étude un point sur le résumé. On a pu observer que le résumé aide les élèves à se concentrer sur les actions principales des chapitres et donc, dans un roman aussi court, à les assimiler pour mieux s'en souvenir de manière à faire du lien avec la suite de la lecture. De plus, proposer aux élèves plusieurs formes de production d'un résumé permet même à ceux ayant des difficultés avec l'écriture et la mise en ordre de leurs pensées de montrer leur compréhension, les mettant ainsi dans une démarche motivante, qui met en avant leurs réussites.

4.2.2. Le « point sur l'enquête »

Le point sur l'enquête avait deux objectifs : Amener les élèves à réaliser qu'un roman se comprend dans son entièreté, et qu'il faut donc parfois revenir en arrière pour mieux interpréter un événement, et amener les élèves à avoir un point de vue distancié dans leur lecture.

Au fil de la lecture, les élèves ont donc à la fin de chaque chapitre, fait un point sur l'enquête, soit un questionnement individuel sur l'ardoise qu'ils ont ensuite partagé à la classe. La consigne était la suivante : « Le livre est une enquête, il y a donc des questions qui restent sans réponses, et des indices qui vous font faire des hypothèses sur la suite. Vous allez écrire ces questionnements, puis en proposer une à la classe. Attention, vous ne pouvez pas dire quelque chose qui a déjà été dit. ». Ainsi, pendant un temps les élèves étaient face à un texte qu'ils devaient questionner, puis, faire une affiche commune reprenant toutes les interrogations et hypothèses soumises par le texte. A chaque passage de chapitre, ces questions étaient relues et celles dont les chapitres suivants apportaient des réponses, selon les élèves, étaient complétées.

Après avoir analysé ces affiches (cf annexe), j'ai pu regrouper ces questionnements en cinq catégories :

Catégorie	Menaces	La femme du voisin	Se tourner vers une présence adulte	Intrigues secondaires	L'élève en situation d'enquête
Chapitre 1	7	0	2	1	0
Chapitre 2	3	5	2	0	1
Chapitre 3	2	1	2	2	3
Chapitre 4	1	9	1	1	7
Nombre de questions ou hypothèses total	13	15	7	4	11

Ce tableau nous permet d'analyser ces questionnements de manière quantitative et linéaire.

Tout d'abord, on peut observer que les élèves ont vu les menaces (« Que fait la personne qui menace ? »), ainsi que la femme du voisin (« Est-ce que la femme va être tuée ? ») comme axes importants de questionnement, alors que les intrigues secondaires (« Et les triolets ? »), ou le besoin de se tourner vers une présence adulte (« Est-ce que Ricky va retourner voir Roger ? ») moins importants. En revanche, on peut noter que si les questionnements autour des menaces se réduit au fil de la lecture, ce qui est normal puisque l'enquête avance et les menaces prennent de moins en moins d'ampleur, l'axe de la femme du voisin s'étoffe et requiert une attention plus particulière en avançant dans le texte. Le besoin de se tourner vers une présence adulte reste un questionnement sous-jacent présent tout au long de la lecture. Ensuite, un axe propre au lecteur intervient à partir du chapitre deux : l'élève en situation d'enquête. Ce sont des questionnements que l'élève porte sur le texte et qui montrent que dans sa position de lecteur, il questionne la narration, crée des hypothèses pour la suite, et se sert des indices du texte pour étoffer sa lecture (« Est-ce que celui qui est mort est le tueur ? »).

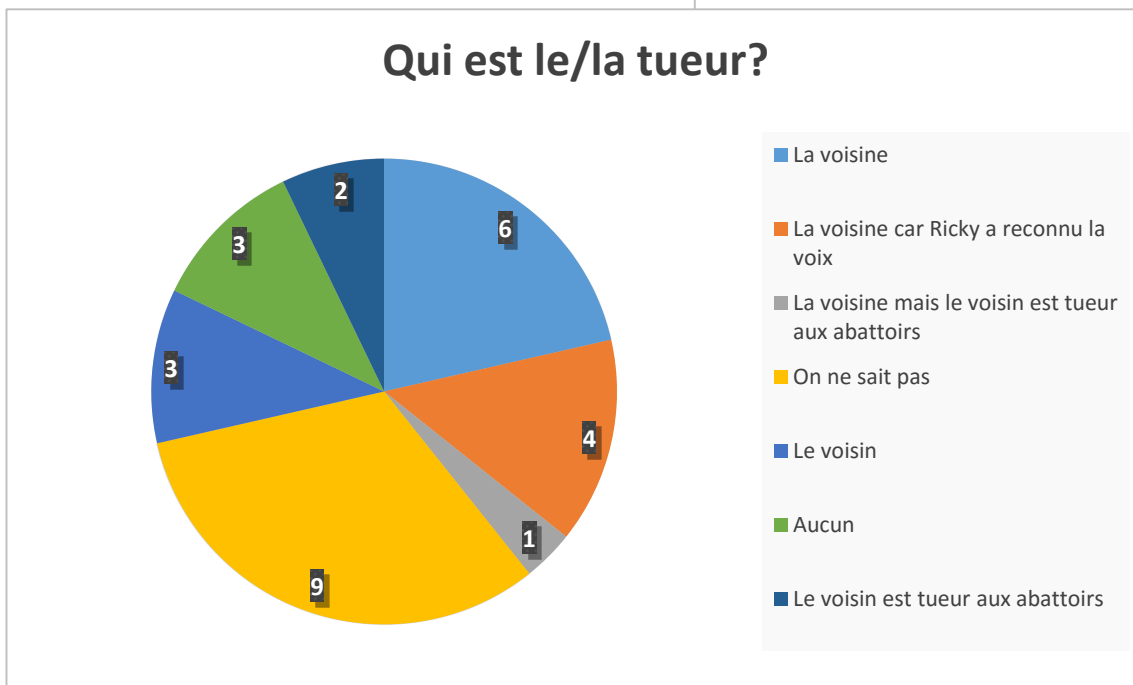
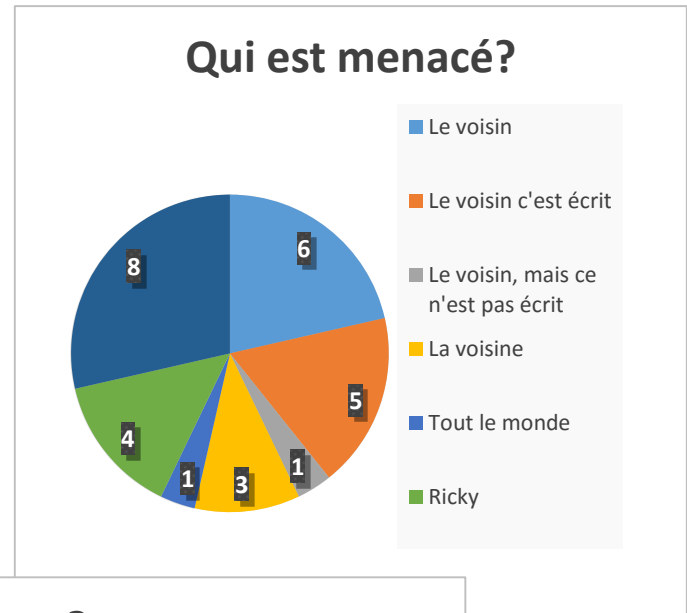
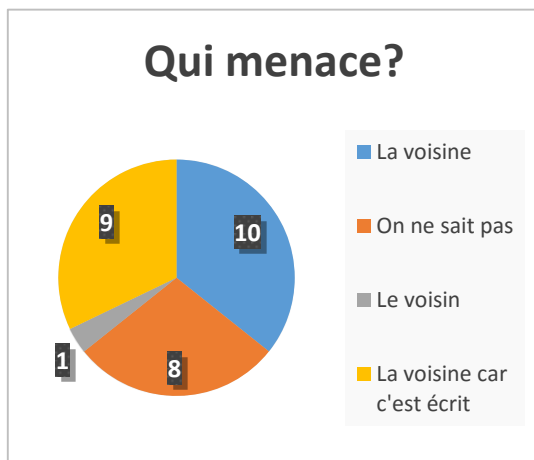
Ensuite, on peut noter que certains axes restent inchangés tout au long du questionnement (« Qui menace ? », « Qui est menacé ? »), alors que d'autres évoluent et s'enrichissent au fil de la lecture. L'axe qui montre une réelle transformation de la vision du texte par les élèves, est celui de la femme du voisin, qui passe d'une victime au chapitre deux (« Pourquoi l'homme menace sa femme ? ») à une potentielle meurtrière au chapitre quatre (« Est-ce que la femme a poussé le voisin ? »). Cet axe montre une évolution du regard des lecteurs sur le texte.

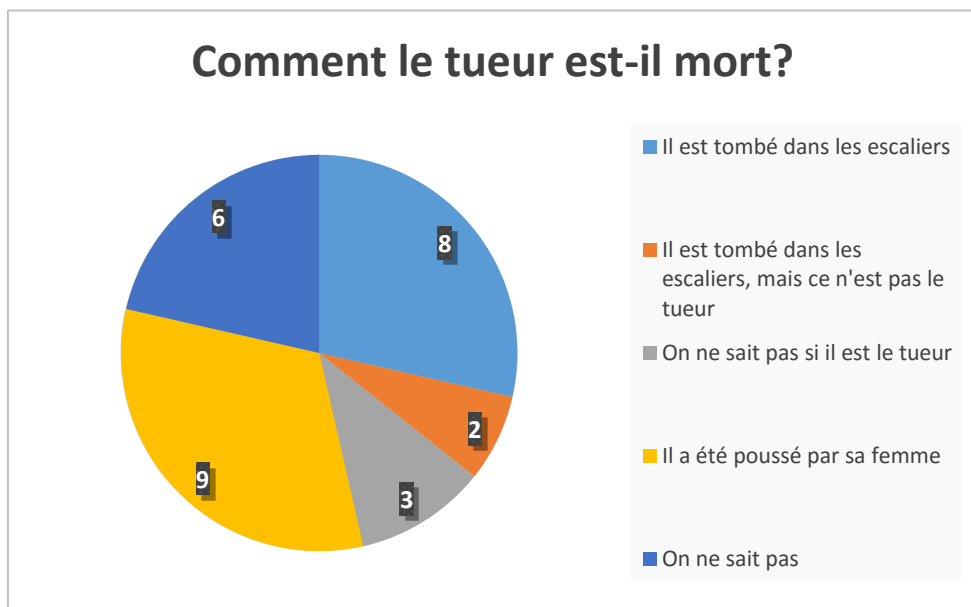
Lors du « point sur l'enquête », les élèves ont interrogé le texte, et j'ai pu observer la démarche progressive de la création d'un point de vue distancié lors de leur lecture.

L'évaluation finale avait comme objectif de mettre les élèves face aux questions qu'ils s'étaient posés, de manière à évaluer leur compréhension du texte après la mise en lumière des

stratégies qu'ils peuvent utiliser lors de leur lecture. Afin de réaliser cette évaluation, j'ai réuni certaines questions des « points sur l'enquête » qui étaient restées sans réponse. J'ai donc proposé aux élèves onze questions. La consigne était la suivante : « Réponds aux questions auxquelles tu peux répondre en t'appuyant sur le texte ». L'évaluation a été réalisée par 28 élèves.

Pour cette analyse, seules les questions ayant comme sujet l'intrigue principale, soit le tueur et les menaces seront prises en compte :





Ces graphiques nous permettent de répartir les élèves en quatre catégories :

- Les élèves ont compris une intrigue où la voisine menace son mari, et que le « tueur » est la voisine. Ces élèves (environ 44%) ont changé leur vision du texte au fil de leurs lectures. Le texte ayant une fin ouverte, et donc ne résolvant pas l'enquête, ils ont pris en compte la réaction de Ricky à l'entente de la voix et ont fait le lien avec les événements du texte, prenant comme fil conducteur la voisine qui menace et tue le mari
- Les élèves (environ 28%) voient la voisine comme étant la personne qui menace, mais le texte ne dit pas qui est menacé ou bien qu'il y ait même un tueur. Ils supposent que la femme menaçait, puisque Ricky reconnaît sa voix, mais le texte n'offrant aucune preuve d'un meurtre ou ne disant pas qui est menacé, ils considèrent que ces questions ne peuvent pas être résolues.
- Les élèves (environ 10%) pensent que le voisin menaçait la voisine. Ces élèves n'ont pas réussi à rompre avec leur compréhension du voisin qui menace et gardent cette compréhension du roman, d'un voisin qui menaçait la voisine et qui est mort.
- Les élèves (environ 18%) considèrent que rien n'a été prouvé, donc on ne sait pas qui menace, ou qui est menacé et s'il y a eu un meurtre. L'intrigue n'est pas résolue.

4.3. Le texte trompeur

L'aspect trompeur de ce texte venait du narrateur. En effet, l'auteur utilise une narration à la troisième personne mais limitée à la perception du personnage principal, soit une focalisation

externe. Le lecteur est donc limité au savoir du personnage principal, mais suit l'histoire sans questionner les pensées rapportées. Il était donc intéressant de voir à partir de quel moment les élèves allaient commencer à douter de ce narrateur. Comme nous avons pu le voir dans le chapitre sur le « point sur l'enquête », certains élèves ont commencé à douter de l'histoire racontée par le personnage principal à partir du chapitre 4, soit à la mort du voisin que Ricky considère comme un meurtrier. Au cours de leur lecture, la création d'un point de vue distancié du personnage du lecteur s'est construit, mais il fallait établir avec les élèves la stratégie de questionnement et de distanciation à mettre en place lors de la lecture d'un roman policier.

Une relecture a donc été faite en collectif où les élèves devaient relever toutes les pensées du personnage principal, soit Ricky. Pendant la relecture, les élèves ont réussi à relever presque toutes les pensées du personnage principal, et sont arrivés à la conclusion qu'ils avaient été trompés par le personnage, cependant, le rôle du narrateur n'est pas intervenu dans le débat. Un début de compréhension a donc été acquis sur le rôle du narrateur dans la compréhension d'un texte, ainsi que le besoin de questionner ce narrateur, mais ce travail devra être plus développé pour qu'ils puissent réellement acquérir une stratégie de distanciation au texte efficace, tout en appliquant une lecture à plusieurs interprétations.

5. Discussion et conclusion

A la suite des différentes lectures faites au préalable de cette étude sur les stratégies de compréhension en lecture, j'ai créé une séquence centrée sur un roman policier. L'objectif de la séquence était que les élèves prennent conscience des différentes stratégies de lecture de manière à ce qu'ils puissent les mettre en œuvre. De manière à ce que les stratégies soient mises en lumière, j'ai examiné plusieurs types d'activités qui permettent l'observation de ces stratégies. Ainsi la séquence prend appuie sur des activités de création d'images mentales, de résumés, et de « points sur l'enquête » qui permettent un questionnement du texte et la création d'hypothèses.

Au cours de cette séquence, plusieurs hypothèses devaient être vérifiées :

La création d'images mentales a été entraînée tout au long de l'étude, à l'aide d'activités de lecture et de production de dessins. Les élèves, ont eu un recul sur leur travail de lecteur, et ainsi pu analyser leur compréhension en comparant différentes productions. Ces activités ont entraîné une réflexion des élèves autour de leurs stratégies de lectures, et ont permis d'observer des signes

de compréhension dans la construction de la narration, l'espace et l'action. J'ai pu noter que les personnages ou évènements où il leur avait été demandé de produire des images mentales, avaient un impact sur les élèves et engageaient un questionnement du texte plus précis. Il semble donc important de mettre en place ce type de production pour faciliter la création d'images mentales, entraînant ainsi une compréhension plus pointue du texte. De plus, le partage de ces images offra à la classe d'observer la diversité des lecteurs, et ainsi l'impact qu'à le vécu lors de la lecture. La lecture est un partage entre l'auteur et le lecteur, et chaque représentation est différente, il n'y a pas d'images « fausses ».

S'entraîner à dégager les évènements principaux de leur lecture, et s'arrêter régulièrement pour faire le point et questionner le texte, a permis de créer du lien entre les différents chapitres du texte. Certains questionnements se sont développés au fil de leurs lectures, d'autres ont disparu, que ce soit avec l'évolution de l'intrigue ou la disparition de l'intérêt autour des intrigues secondaires. A chaque fin de chapitre, un résumé, ainsi qu'un « point sur l'enquête » obligeaient les élèves à revenir sur le texte et à questionner leurs lectures. Lors de ces activités, j'ai pu observer que les élèves ont réussi au fur et à mesure, à intégrer leur vécu et leurs besoins d'enfants (le questionnement sur l'implication des adultes dans l'enquête) à leur lecture, tout en construisant une distanciation face au texte leur permettant d'avoir une réflexion construite sur leur compréhension.

Les activités proposées ont permis aux élèves, de découvrir et de mettre en mots les différentes stratégies qu'ils mettent en place lors de leurs lectures, de manière à enrichir leur compréhension. La lecture n'est plus subie comme une activité de décodage pure. Ils ont ainsi découvert le besoin d'intégrer son vécu pour compléter les blancs laissés par le texte, créant ainsi un dialogue entre l'auteur et le lecteur, tout en conservant une lecture distanciée accédant à une compréhension globale.

L'analyse de cette séquence m'a permis de confirmer l'utilité d'explicitier et d'accompagner la prise en main des différentes stratégies de lectures par les élèves, de manière à leur donner les outils pour la compréhension, leur prodiguant ainsi une autonomie dans leurs lectures et dans leur apprentissage. De plus, j'ai pu observer chez les élèves une motivation accrue du fait de la multiplicité et de la diversité des activités et du sentiment d'avoir en leur possession des éléments concrets pouvant être réutilisés par la suite lors des différentes notions abordées.

Certaines analyses m'ont permis de m'interroger et de réfléchir sur le déroulement et la mise en place de l'étude, ainsi, il aurait été judicieux de faire une évaluation diagnostique avant la mise en place de l'étude de manière à montrer l'évolution des élèves de manière plus précise. En effet, certains élèves avaient déjà acquis certaines stratégies, alors que d'autres n'en avaient pas conscience, un travail sur la manière d'utiliser l'hétérogénéité d'acquisition de la classe pour développer ces stratégies aurait été plus avisé.

Enfin, je m'interroge sur l'apprentissage de ces stratégies sur une seule œuvre. Il faudrait pour que les stratégies soient bien acquises par les élèves leur dédier une place importante tout au long de l'année, explicitant et valorisant le travail et la démarche des élèves lors de la lecture. Ainsi, dans ma pratique professionnelle, je ferais attention à mettre en place des activités d'explicitation et de découverte des stratégies de lecture dans les différents types d'écrits, en variant les supports puisque j'ai pu observer avec plaisir les élèves demander d'autres séances de lectures.

Faire ce type de travail m'a permis de développer un point de vue d'analyse pour ma pratique future. Dans le référentiel de compétences des professeurs, l'enseignant doit connaître ses élèves afin de mettre en place des situations d'apprentissage adaptées. Dans ce but, il se doit d'analyser sa pratique, de manière à l'améliorer et à guider les élèves de manière bienveillante et motivante. Cette recherche m'a permis d'élargir mes connaissances sur la pédagogie en lecture, et d'avoir un recul sur ma pratique, me permettant d'avoir un regard sur ce que je devais mettre en place de manière à favoriser le goût des élèves pour la lecture.

6. Bibliographie

- Cèbes Sylvie, Goigoux Roland, Thomazet Serge. (2004) Enseigner la compréhension. Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. *Lire écrire, un plaisir retrouvé*, MEN-DESCO, pp.CD Rom
- Gentaz Edouard, Sprenger-Charolles Liliane (2014), Bien décoder pour bien comprendre, *Cahiers pédagogiques*, n° 516
- Goigoux Roland et Cèbes Sylvie (2009), Préface, *Lector & Lectorix*, Paris : Retz
- Goigoux Roland et Cèbes Sylvie (2013), Préface, *Lectorino & Lectorinette*, Paris : Retz
- Giasson Jocelyne (2007), *La compréhension en lecture*, Bruxelles : Editions De Boeck Universités
- Giasson Jocelyne (2012), *La lecture : Apprentissages et difficultés*, Bruxelles : De Boeck Education
- Irwin, J. W. (2007). *Teaching reading comprehension processes*. 3e édition. Needham, MA : Allyn and Bacon
- Ministère Education nationale (2008), *Programmes de l'enseignement de l'école primaire*, BO hors-série n°3
- Ministère Education nationale (2015), *Programmes d'enseignement de l'école maternelle*, BO spécial n°2
- Viau Joannie, Carignan Isabelle, (2014) Relation entre l'enseignement explicite des stratégies de lecture et le degré de compréhension d'élèves de 4e année du primaire, *Revue Canadienne de l'éducation*, vol 37 N°4

7. Sitographie

- CNESEO (conseil national de l'évaluation du système scolaire) (2016), dossier de synthèse de la conférence **LIRE, COMPRENDRE, APPRENDRE Comment soutenir le développement de compétences en lecture ?** Repéré à <http://www.cnesco.fr/fr/conference-de-consensus-lecture/>
- Vibert Anne (2013), Faire place au sujet lecteur : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée, repéré à <http://eduscol.education.fr>

8. Annexes

Table des Annexes

Annexe : Tapuscrit du roman « Menaces dans la nuit » de Marc Villard

Annexe : Descriptif de la séquence

Annexe : Grille d'analyse des productions du professeur de batterie (image mentale)

Annexe : Grille d'analyse du résumé chapitre 1

Annexe : Grille d'analyse du résumé chapitre 3

Annexe : Affiches du « point sur l'enquête »

Annexe : Tapuscrit du roman « Menaces dans la nuit » de Marc Villard

Menaces dans la nuit

Marc Villard

Chapitre 1

Ricky effectua un dernier roulement de batterie sur l'instrument pailleté qui trônait au centre de la salle de cours. Son professeur vint lui taper sur l'épaule et l'enfant rangea ses partitions et ses baguettes personnelles. La semaine suivante il commencerait à répéter les triolets, une figure plus compliquée, mais il aimait la difficulté.

La rue des Petites-Ecuries était bondée, comme d'habitude, et le garçon croisa une dizaine d'aboyeurs pour salons de coiffure. Des coiffures afro, bien-sûr. Il dévala les marches du métro.

Arrivé à Etienne-Marcel, il se laissa porter vers le haut de la rue Montorgueil qui, à dix-sept heures ce lundi, résonnait des annonces des vendeurs du *Palais du Fruit* et des hululements du poissonnier. Les parents de Ricky, peu enclins à vieillir à Paris, avaient laissé leurs trois enfants se réunir dans leur appartement du quartier piétonnier. Georges, l'aîné, suivait des études d'ingénieur, Sophie rentrait en fac et Ricky, onze ans, vivotait en sixième.

Leur appartement était situé moitié sur rue, mais Ricky avait choisi la chambre sur cour pour plus de tranquillité.

A vingt heures trente, ils s'installèrent dans la salle à manger et Sophie raconta avec humour ses soucis de transport, car elle persistait à gagner la fac à bicyclette. Elle était militante écologiste. Georges évoluait entre la cuisine et la table du séjour pendant que Ricky – très doué pour confectionner des desserts – mettait la dernière main à une charlotte aux poires. Sophie apostropha ses frères :

- Vous avez pensé à l'anniversaire de papa ?
- Je n'ai pensé qu'à ça, répondit Georges. Je suis parti avec l'idée d'un rasoir électrique, mais je n'ai trouvé que des rasoirs hyper-compliqués. Rien qu'il aimerait. Ça m'a pris deux heures à ramper dans les grands magasins.
- Et toi, Ricky ?
- J'ai mis cinq euros de côté, mais je n'ai pas d'idée.
- Eh bien, moi, j'ai dégotté une magnifique paire de gants !

Les deux frères approuvèrent, bien contents de ne plus avoir à se soucier du cadeau.

A vingt-deux heures, Ricky se glissa dans son lit appuyé contre le mur séparant leur appartement de celui des voisins. Peu après, il fut tiré de son premier sommeil par une voix masculine perçant le panneau de la séparation.

La voix grondait, puis un choc sourd fit trembler l'appartement. L'enfant colla son oreille à la cloison et décrypta :

- Faut bien en finir ! Quinze ans à supporter ta bêtise, c'est trop pour moi.

Ricky recula, estomaqué. Il vit en pensée la femme blonde qui occupait les lieux, menacée et, à coup sûr, en danger. Il posa à nouveau son visage contre le mur mais le silence régnait, seulement brisé par une radio qui fonctionnait en sourdine.

Troublé, il resta un long moment dans le noir, les yeux grands ouverts, dans l'attente d'une suite à ce début de feuilleton.

Puis, il s'endormit.

Chapitre 2

Le lendemain matin, attablé dans la cuisine, il prit la décision de raconter sa soirée à Roger Valetti, son professeur de batterie. Il avait besoin de se confier à un adulte. Il avala ses céréales et les fit glisser avec un bol de chocolat.

Puis, sac de classe sur le dos, il se hâta vers son collègue, niché à l'angle d'une petite rue à deux pas de la place des Victoires.

En sortant du gymnase, le cours de sport terminé, Ricky sauta dans le métro et, dix minutes plus tard, poussa la porte de l'école de batterie de Roger Valetti. Celui-ci arborait une chemise à fleurs et il était juché sur une paire de santiags. Il salua ses trois élèves qui quittaient les lieux et se rapprocha de Ricky.

- C'est pas ton jour de cours...
- Non, Roger, je viens pour autre chose.

Puis l'enfant raconta sa soirée comme on se libère d'un gros poids. Le batteur moustachu posa ses fesses sur un tabouret pivotant et entreprit de calmer son élève.

- Ce sont des mots, Ricky ! Quand les couples sont fatigués, le soir, les mots dépassent leurs pensées. Ce n'est pas inquiétant.
- Quand même... En plus, cette femme ne sort jamais de chez elle, c'est bizarre.
- C'est pas parce qu'une femme sort rarement qu'elle est bizarre. Arrête de te focaliser là-dessus. Je t'attends demain pour les triolets.
- D'accord, Roger.

Puis Ricky, regagna son quartier.

Les feuilles mortes voletaient autour de lui. Le mois d'octobre se terminait, il fallait profiter des derniers rayons de soleil.

A vingt et une heures, après avoir dîné, Ricky descendit vider sa poubelle dans le conteneur vert.

Il prit l'escalier car les ascenseurs lui fichaient la trouille. Au premier étage, il croisa son voisin qui répondit à son salut d'un hochement de tête. Ricky cessa de respirer, mais l'homme, de petite taille et musclé, continua de gravir les degrés sans plus s'occuper de lui. Le gamin souleva le couvercle du premier conteneur et manqua de

hurler de peur : un chat mort grimaçait vers lui. Le gosse se figea. Puis il déposa son sac bleu dans la poubelle voisine.

Revenu à l'appartement, il embrasse son frère, sa sœur, et s'enferma dans sa chambre. Il plaqua son oreille au mur. Par-dessus un vieux morceau de jazz, la vois gronda dans la pièce attenante :

- Ça finira mal pour toi, tu comprends ?

Après le chat, l'homme s'attaquerait aux humains. Brutalement, il eut froid, tira sur lui sa couverture, se boucha les oreilles avec des boules Quiès et plongea dans un sommeil peuplé de greffiers miauteurs.

Chapitre 3

Le lendemain était un mercredi. Ricky fit semblant de dormir et laissa Sophie et Georges gagner leurs écoles respectives.

Il se leva vivement, exécuta quelques exercices de gymnastiques et avala son chocolat. Puis il se campa à la fenêtre donnant sur la rue. A huit heures trente, son voisin se présenta à la sortie de l'immeuble. Ricky prit ses clés, dévala l'escalier et entreprit de filer l'homme qui se hâtait vers la station de métro Etienne-Marcel.

Ils grimpèrent dans le même wagon, puis empruntèrent une correspondance à Marcadet. L'homme descendit à La Villette, Ricky sur ses talons. D'un pas tranquille, le voisin, dont le cou disparaissait dans un col roulé, pénétra dans les abattoirs.

Un tueur ?

Ricky, loin de chez lui et dérouté par ce quartier inconnu, déchiffrait les visages des passants.

L'enfant hésita à rentrer, des images sanglantes lui chatouillaient l'esprit. Il prit le parti de revenir à l'heure du repas et se dirigea à nouveau vers le métro, direction Pigalle. Arrivé sur place, il prit la rue Victor-Massé et se campa devant les boutiques d'instruments de musique proposant des batteries de toutes formes et toutes couleurs. Il se décida pour une paire de baguettes et, ayant fait affaire, reprit le chemin du métro. A midi, il s'approcha de la sortie des abattoirs. Trois hommes, vêtus de blouses blanches souillées de sang frais, sortirent des lieux en riant et plaisantant à haute voix. L'un des trois était bien le voisin de Ricky.

Il les suivait à l'intérieur du restaurant *La bonne boucherie* et contempla, effaré, son voisin qui discourait devant sa saucisse de Morteau aux lentilles. Il crut même percevoir le mot « chat » dans la conversation.

En frissonnant, Ricky gagna la rue. Il en savait assez maintenant. Une fois rentré à Montorgueil, il se confectionna un sandwich jambon-fromage et plongea dans ses devoirs. Mais il ne parvint pas à oublier le chat mort et la voix menaçante du voisin.

A seize heures, il partit d'un bon pas vers la rue des Petites-Ecuries. Roger Valetti terminait son cours.

- Ça va, Ricky ? Et ton voisin ? Ne me dis pas que tu mènes une enquête à la Sherlock Holmes !

- Si, justement. Je l'ai suivi aujourd'hui et vous ne devinerez jamais son métier...
- Seigneur, je ne sais pas, moi ! Libraire ?
- Tueur.
- Comment ça, tueur ?
- Tueur aux abattoirs de La Villette. Il porte une blouse blanche pleine de sang. Il voit la mort en permanence.
- Ça ne fait pas de lui un tueur. Enfin, un tueur de personnes, je veux dire. Viens, je te paie un Coca.

L'homme et l'enfant s'attablèrent dans un café du boulevard et, en plus des Coca, commandèrent deux parts de tarte aux myrtilles.

- Alors, tu poursuis ton enquête dans quelle direction ?
- J'envisage d'enregistrer la voix, ça me fera une preuve s'il tue sa femme.
- Très bonne idée ! s'esclaffa Roger.

Puis, ils regagnèrent la salle de cours et Ricky s'installa derrière ses tambours.

A la nuit tombée, en parvenant devant son immeuble, Ricky leva les yeux vers les fenêtres des voisins. Les rideaux étaient tirés, une lumière souffreteuse persistait derrière le velours verdâtre puis elle s'éteignit. Le gamin haussa les épaules et pénétra dans le bâtiment.

Chapitre 4

Cet après-midi-là, Ricky errait au forum des Halles, en cachette de Sophie qui appréciait peu cet espace bondé, musardant face aux vitrines du sous-sol, comptant ses sous en lorgnant du coin de l'œil les baskets rouges qu'il convoitait depuis deux mois. Puis, il gagna la place Carré, fendit la foule, dépassa le hublot de la piscine Berlioux et rêvassa un moment devant les nombreux films annoncés au fronton du Ciné Cité.

Enfin, il prit l'escalator pour gagner la sortie Saint-Eustache. Son regard balaya la foule qui descendait et, soudain, il la vit.

La femme du tueur se laissait porter par l'escalator descendant. Ses cheveux blonds tombaient sur ses épaules et ses yeux étaient abrités par des lunettes de soleil. Pour dissimuler des traces de coups ?

Ricky se pencha.

- Madame, hé, madame !

Mais un groupe de rappeurs déversait des décibels à profusion et l'appel de Ricky ne fut pas entendu.

L'enfant, parvenu au sommet de l'escalier, reprit l'escalator descendant et aperçut la femme qui pénétrait dans le Ciné Cité. Il se précipita aux caisses mais elle était déjà rentée. Il posa le prix d'une place devant la caissière et annonça un titre de film au hasard.

Vivement, il pointa son nez à l'entrée des salles : toutes étaient plongées dans le noir. Retrouver sa voisine équivalait à chercher une aiguille dans une botte de foin. Il haussa les épaules puis contempla son ticket qui lui donnait droit de visionner *La marche de l'empereur*, un documentaire sur les pingouins. En râlant et refoulant sa déception, il gagna une place au troisième rang de la salle et se laissa porter par les aventures glaciaires.

Le jeudi suivant à dix-sept heures, il se rendit à l'anniversaire de sa filleule, Lisa, dont on fêtait les deux ans sur une terrasse près du Rex. Il s'agissait aussi de profiter de la douceur d'octobre avant la rigueur hivernale. Ricky offrit à la petite son cadeau : un lapin blanc en peluche et, à la demande des parents de Lisa, trempa ses lèvres dans une coupe de champagne. Il oublia sa voisine, le tueur d'abattoir, la voix menaçante et le drame qui se jouait derrière la cloison.

A dix-neuf heures, Sophie passa le chercher, et frère et sœur gagnèrent à pied leur bâtiment envahi alentour par les travailleurs, pressés de faire leurs commissions avant la fermeture des commerces.

Une agitation inhabituelle régnait devant l'immeuble, les locataires parlaient à voix basse, trois policiers en uniforme surveillaient l'entrée, dissimulant un corps tassé sous une couverture au pied de l'escalier. Le gardien, flanqué de deux copropriétaires, discutait au-dessus du corps.

Une ambulance se gara devant le portail en faisant taire sa sirène. Ricky prit peur en s'avançant vers le corps dissimulé. Il parvint près du groupe au moment où un infirmier soulevait la couverture. Hébété, il ne put quitter du regard le visage de son voisin le tueur.

- Mais... c'est le tueur !

Le gardien du bâtiment se pencha vers l'enfant.

- Ah, c'est vous, les jeunes ! Vous le connaissiez, c'était votre voisin de palier.

- Oui, oui. Qu'est-ce qu'il lui est arrivé ? s'inquiéta Sophie.

A la demande de celle-ci, le gardien éloigna l'enfant du corps.

- On pense qu'il descendait l'escalier et qu'il a dû trébucher sur le palier du premier étage. Sa tête a porté sur une des dernières marches, vous savez, celles en pierre, et l'hémorragie cérébrale ça ne pardonne pas. C'est assez incroyable car ce type était costaud.

- Et le médecin ? demanda Ricky.

- Celui de l'immeuble mitoyen a examiné le corps, mais il ne sait pas trop. Il s'occupe de madame Lambert qui s'est trouvée mal car elle descendait derrière lui.

- C'est son épouse ? questionna Sophie.

- Oui. Leur nom, c'est Lambert, vous ne saviez pas ça ?

- Non, non, on se connaissait à peine, regretta la jeune fille.

Mille pensées assaillirent Ricky, mais il dut s'avouer, honteusement, être soulagé par cette mort inattendue. Au moins, sa voisine n'avait plus rien à craindre. Le destin n'avait pas suivi son cours, la vie était ainsi faite.

Sophie le tira sur le côté et ils remontèrent dans leur appartement pendant que les ambulanciers chargeaient monsieur Lambert dans leur véhicule.

Ils dînèrent en silence, impressionnés par cette mort brutale. Ricky visionna un épisode de son feuilleton favori puis il gagna son lit. Il se retourna de nombreuses fois sous ses draps pour s'endormir et, comme il glissait dans le sommeil, perçut la radio qui diffusait une musique étouffée chez sa voisine.

Chapitre 5

Le lendemain après-midi, un faire-part de décès fut affiché sur la porte de l'immeuble. Il annonçait les obsèques de Pierre Lambert le samedi matin à neuf heures trente, à l'église Sainte-Elisabeth.

Ricky nota tout cela mentalement et gagna son cours de batterie chez Roger. Ils étaient trois, dont deux jeunes filles. La première arborait une crête verte sur la tête et l'autre supportait deux anneaux fichés dans sa narine droite. Quand vint la fin du cours, Ricky se rapprocha du professeur.

- Roger, j'ai une mauvaise nouvelle...
- Ne me dis pas que la femme est décédée !
- Non. C'est son mari, le tueur, qui a fait une mauvaise chute dans l'escalier. Il est mort.
- Mourir dans un escalier, quand même, on a du mal à le croire ! Tu vois, tu t'inquiétais sans raison. Maintenant tu es rassuré.
- Je m'en veux un peu de l'avoir accusé.
- Te bile pas et pense à autre chose. Si tu veux, je t'offre un second cours gratuit dans trente minutes.
- Super !

Le samedi vint bien vite et Ricky avait maintenant hâte d'en finir. Il avait décidé d'assister à la messe puis à l'enterrement au cimetière. Il revêtit des vêtements sombres et se faufila en douce hors de l'immeuble. Georges et Sophie dormaient tard le samedi. Puis il se dirigea vers l'église Sainte-Elisabeth.

Une quinzaine de personnes patientaient sur le parvis et on l'informa que la veuve était déjà dans les lieux. Le gardien de l'immeuble prit place à ses côtés sur le banc de bois patiné. Le regard de Ricky se tournait régulièrement vers le visage de madame Lambert, masqué par un voile noir, mais il n'avait plus rien à lui dire aujourd'hui et il se concentra sur les homélies.

Un cortège se forma et ils gagnèrent, à la suite du corbillard, le cimetière situé à quelques pas. Ricky traînait des pieds en fin de cortège.

La veuve se tenait bien droite au-dessus de la fosse, ses épaules solides se découpant sur le ciel bleu d'automne. Sous le voile, son visage fermé était penché avec élégance. Un à un, parents et amis jetèrent sur le cercueil une rose blanche distribuée par l'assistant du croque-mort. Puis chacun se pencha vers elle pour lui présenter les condoléances d'usage. Ricky ne sut trop quoi dire.

- Ricky Miller, madame, toutes mes condoléances, dit-il en rougissant.
- Je vous remercie mais... on ne se connaît pas !

L'enfant se statufia.

Cette voix... Cette voix était celle qu'il percevait de l'autre côté du mur. Râpeuse, dure, qui prévenait qu'il fallait en finir.

- Vous ne vous sentez pas bien, mon garçon ?
- Heu, si, si. Je suis votre voisin de palier.

Comprenait-elle à mi-mot ? Elle sourit amèrement puis pivota vers le gardien de l'immeuble.

Ricky s'éloigna, le pas vacillant. Il se retourna néanmoins et le regard inquisiteur de la veuve le frappa de plein fouet.

Si c'était sa voix à elle, son mari était-il mort accidentellement dans l'escalier ?

Ricky frissonna de peur.

La tête en feu, il regagna le quartier Montorgueil et avala quatre à quatre l'escalier du bâtiment. Sophie terminait un devoir sur son ordinateur. Il se campa à ses côtés.

- Dis donc, tu voudrais pas échanger ta chambre avec la mienne ?
- Et pourquoi ça ? s'étonna la jeune fille.

Il prit une chaise en soupirant.

- Je vais t'expliquer.

Annexe : Descriptif de la séquence

Les stratégies de lecture autour d'un roman policier

Domaine d'activité : Littérature-compréhension

Niveau de classe : CM2

Objectifs :

- Lire et comprendre des œuvres intégrales de la littérature jeunesse, adaptées à son âge, dans le cadre d'une lecture suivie.
- Lire au moins cinq ouvrages dans l'année scolaire et en rendre compte.
- Repérer et réutiliser différentes stratégies de lecture en fonction de l'œuvre lue.

Compétences visées :

Être capable de dégager le thème d'un texte.

Être capable d'inférer des informations nouvelles.

Être capable de repérer les effets de choix formels (emplois de certains mots, utilisation d'un niveau de langue bien caractérisé, etc.).

Être capable de raconter de mémoire une œuvre lue ; citer de mémoire un court extrait caractéristique.

Être capable de lire à haute voix avec fluidité et de manière expressive un texte de plus de dix lignes, après préparation.

Être capable de s'appuyer sur les mots de liaison et les expressions qui marquent les relations logiques pour comprendre avec précision l'enchaînement d'une action ou d'un raisonnement.

Description générale de la séquence

Séances :	Durée indicative :	Objectifs spécifiques :	Grandes lignes de la situation d'apprentissage :	Matériel et organisation de la classe :
Séance 1 Chapitre 1	30 minutes	Apprendre à construire une image mentale.	1) Découverte et lecture du chapitre 1 du roman.	• Matériel : Chapitre 1 • Organisation de la classe :

				Groupe classe
Séance 2 Chapitre 1	40 minutes	Apprendre à construire une image mentale. Construire des inférences : je sais dégager le thème d'un texte et former un résumé.	1) Relecture chapitre. 2) Production dessinée de l'image mentale (personnage, lieu, action...) 3) Création d'un résumé individuel du chapitre.	●Matériel : Chapitre 1 Feuille blanche X2 Crayon de couleurs/feutre/stylo Ardoise ●Organisation de la classe : Groupe classe Individuel
Séance 3 Chapitre 1	30 minutes	Construire des inférences : je sais dégager le thème d'un texte et former un résumé. Transformer sa vision du texte en fonction de la progression de sa lecture.	1) Former un résumé en collectif à partir de l'extrait d'un résumé individuel. 2) Faire l'affiche « point sur l'enquête »	●Matériel : Extrait d'une production d'élève Affiche Tableau ●Organisation de la classe : Groupe classe
Séance 4 Chapitre 2	40 minutes	Je sais construire une image mentale. Construire des inférences : j'utilise mes stratégies de lecture pour décrire un personnage.	1) Découverte et lecture du chapitre 2 du roman. 2) Production dessinée d'un personnage : le professeur de batterie.	●Matériel : Chapitre 2 Feuille blanche Crayons de couleurs/feutre/stylo ●Organisation de la classe : Groupe classe Individuel
Séance 5	20 minutes	Je prends conscience de différentes stratégies de lecture :	1) Projection de productions d'élèves.	●Matériel :

Chapitre 2		<ul style="list-style-type: none"> - Les indices du texte. - J'utilise mon imagination pour compléter les blancs du texte. - J'utilise le texte comme tremplin. 		Rétroprojecteur Diapositive des productions d'élèves ●Organisation de la classe : Groupe classe
Séance 6 Chapitre 2	20 minutes	Construire des inférences : je sais dégager le thème d'un texte et former un résumé. Transformer sa vision du texte en fonction de la progression de sa lecture.	1) Former un résumé en collectif. 2) Faire l'affiche « point sur l'enquête ».	●Matériel : Affiche ●Organisation de la classe : Groupe classe
Séance 7 Chapitre 3	30 minutes	Construire des inférences : j'utilise les différentes stratégies de lecture apprises.	1) Découverte et lecture du chapitre 3 du roman. 2) J'illustre en groupe de 5 ou 6 le chapitre prédécoupé, en faisant une illustration par parie.	●Matériel : Chapitre 3 Tapuscrit prédécoupé Feuille blanche Crayons de couleurs/feutre/stylo ●Organisation de la classe : Groupe classe Groupe de 5 ou 6 élèves
Séance 8 Chapitre 3	20 minutes	Construire des inférences : je sais dégager le thème d'un texte et former un résumé. Transformer sa vision du texte en fonction de la progression de sa lecture.	1) Former un résumé en collectif. 2) Faire l'affiche « point sur l'enquête ».	●Matériel : Affiche ●Organisation de la classe : Groupe classe
Séance 9 Chapitre 4	40 minutes	Sélectionner les événements importants d'un chapitre pour le comprendre.	1) Découverte et lecture du chapitre 4 du roman. 2) Découpage individuel du texte et création d'illustrations.	●Matériel : Chapitre 4 Feuille blanche

				<p>Crayons de couleurs/feutre/stylo</p> <p>●Organisation de la classe :</p> <p>Groupe classe</p> <p>Individuel</p>
<p>Séance 10</p> <p>Chapitre 4</p>	40 minutes	<p>Construire des inférences : je sais dégager le thème d'un texte et former un résumé.</p> <p>Transformer sa vision du texte en fonction de la progression de sa lecture.</p>	<p>1) Former un résumé et une affiche « point sur l'enquête » en individuel.</p> <p>2) Création d'affiches en collectif.</p>	<p>●Matériel :</p> <p>Affiche</p> <p>Feuille</p> <p>●Organisation de la classe :</p> <p>Groupe classe</p> <p>Individuel</p>
<p>Séance 11</p> <p>Chapitre 5</p>	40 minutes	<p>Transformer sa vision du texte en fonction de la progression de sa lecture.</p> <p>Construire des inférences : Comprendre que les événements décrits par l'auteur ont un lien avec ce que ressentent les personnages.</p>	<p>1) Découverte et lecture du chapitre 5 du roman.</p> <p>2) Distribution du questionnaire à répondre en individuel.</p>	<p>●Matériel :</p> <p>Chapitre 5</p> <p>Questionnaire</p> <p>Cahier du jour</p> <p>●Organisation de la classe :</p> <p>Groupe classe</p> <p>Individuel</p>
<p>Séance 12</p> <p>Roman</p>	40 minutes	<p>Construire des inférences : utiliser la pensée des personnages pour mieux comprendre le texte.</p> <p>Construire des inférences : Comprendre que les événements décrits par l'auteur ont un lien avec ce que ressentent les personnages.</p>	<p>1) Relecture du roman en relevant les pensées du personnage principal.</p> <p>2) Analyse du narrateur.</p>	<p>●Matériel :</p> <p>Roman</p> <p>Tableau</p> <p>●Organisation de la classe :</p> <p>Groupe classe</p>

Annexe : Grille d'analyse des productions du professeur de batterie (image mentale)

	Moustache	Santiags	Chemise à fleurs	Ajout d'un décors	Ajout des représentations personnelles des élèves	Aucun élément du texte	Stratégie utilisée
Elève 1	X	X	X		X		Remplissage des blancs par les représentations personnelles
Elève 2	X	X	X		X		Remplissage des blancs par les représentations personnelles
Elève 3		X	X		X		Utilisation de certains indices du texte et remplissage par les représentations personnelles
Elève 4						X	Utilisation de certaines idées du texte sans respecter les indices du texte
Elève 5	X	X	X	X	X		Remplissage des blancs par les représentations personnelles
Elève 6		X	X	X			Utilisation de certains indices du texte et remplissage par les représentations personnelles
Elève 7	X	X	X		X		Remplissage des blancs par les représentations personnelles
Elève 8	X	X	X		X		Remplissage des blancs par les représentations personnelles
Elève 9	X		X		X		Utilisation de certains indices du texte et remplissage par les représentations personnelles
Elève 10	X		X	X	X		Utilisation de certains indices du texte et remplissage par les représentations personnelles
Elève 11	X	X	X	X	X		Remplissage des blancs par les représentations personnelles
Elève 12	X	X	X		X		Remplissage des blancs par les représentations personnelles
Elève 13	X	X	X		X		Remplissage des blancs par les représentations personnelles
Elève 14			X		X		Utilisation de certains indices du texte et remplissage par les représentations personnelles

Elève 15	X		X	X	X		Utilisation de certains indices du texte et remplissage par les représentations personnelles
Elève 16						X	Utilisation de certaines idées du texte sans respecter les indices du texte
Elève 17		X					Compréhension partielle des indices
Elève 18						X	Utilisation de certaines idées du texte sans respecter les indices du texte
Elève 19	X	X	X	X	X		Remplissage des blancs par les représentations personnelles
Elève 20	X	X	X	X	X		Remplissage des blancs par les représentations personnelles
Elève 21		X		X			Utilisation de certains indices du texte et remplissage par les représentations personnelles
Elève 22						X	Utilisation de certaines idées du texte sans respecter les indices du texte
Elève 23						X	Utilisation de certaines idées du texte sans respecter les indices du texte
Elève 24						X	Utilisation de certaines idées du texte sans respecter les indices du texte
Elève 25	X				X		Utilisation de certains indices du texte et remplissage par les représentations personnelles
Elève 26	X	X	X		X		Remplissage des blancs par les représentations personnelles
Elève 27	X	X	X	X	X		Remplissage des blancs par les représentations personnelles
Elève 28	X			X	X		Utilisation de certains indices du texte et remplissage par les représentations personnelles
Elève 29	X				X		Utilisation de certains indices du texte et remplissage par les représentations personnelles

Annexe : Grille d'analyse du résumé chapitre 1

	Ricky	Musique (batterie)	Professeur	Chemin du retour	Sophie et George	Anniversaire du père	Menaces	Reprise de dialogue	
Elève 1	Mentionné mais pas expliqué	X	X	X	X	X	X	X	
Elève 2-3	Mentionné mais pas expliqué	X		X	X				Narration
Elève 4	Mentionné mais pas expliqué	X	X	X	X	X	X		
Elève 5	Mentionné mais pas expliqué				X	X			
Elève 6-7	Mentionné mais pas expliqué	X	X	X	X	X		Romancé	
Elève 8-9	Mentionné mais pas expliqué	X	X	X	X	X	X		Narration
Elève 10-11	Mentionné mais pas expliqué	X			X	X	X	X	
Elève 12-13	Mentionné mais pas expliqué	X		X	X	X			
Elève 14-15	Mentionné mais pas expliqué	X		X	X	X		X	
Elève 16-17	Description inventée			X	X	X			
Elève 18-19	Mentionné mais pas expliqué	X		X	X	X	X	X	
Elève 20-21		X	X						Romancé
Elève 22-23	Mentionné mais pas expliqué	X	X	X	X	X		X	
Elève 24-25			X			X	X		Romancé
Elève 26-27				X					Romancé
Elève 28-29	Mentionné mais pas expliqué	X		X					

Annexe : Grille d'analyse du résumé chapitre 3

	Ricky est chez lui	Ricky suit le voisin dans le métro	Ricky voit l'homme entrer dans l'abattoirs	L'homme va manger avec deux collègues	Ricky rentre chez lui manger et faire ses devoirs	Ricky va voir son professeur de batterie	Ricky rentre chez lui
Elève 1	1	1	1	1		3	
Elève 2	1	1		1	1	1	1
Elève 3	2	1	1			4	
Elève 4	1	1	3	1	1	4	1
Elève 5	2	1	1	1		2	
Elève 6	7						
Elève 7	2		1			1	
Elève 8	3		1			1	1
Elève 9	2	3		1		3	1
Elève 10	1		1			2	1
Elève 11	2	1					1
Elève 12	1	1		1		1	1
Elève 13	1	1		1	1	3	1
Elève 14	1	1	2		1	3	1
Elève 15 Résumé du mauvais chapitre							
Elève 16	2	1	1	1	1	1	1
Elève 17	2	1	1	1	1	1	1
Elève 18	2	1		1		1	1
Elève 19	1		1			2	1

Elève 20	2		3	1	1	1	
Elève 21	1	1		1	1	1	1
Elève 22	3		3	1	1	2	1
Elève 23 Résumé en désordre	2		1			2	
Elève 24	2	4	1	1		5	1
Elève 25	3	1	1		1	3	1
Elève 26	1		1	1	1	2	1
Elève 27	Elèves absents lors de l'activité						
Elève 28							
Elève 29							

Annexe : Affiches du « point sur l'enquête »

Catégorie	Menaces	La femme du voisin	Se tourner vers une présence adulte	Intrigues secondaires	L'élève en situation d'enquête
Référence	●	●	●	●	●

Menaces dans la nuit : chapitre 1

Point sur l'enquête

- Qui menace ?
- Qui est menacé ?
- Que fait la personne qui menace ?
- Est-ce que Ricky va aller chercher de l'aide ?
Il demande de l'aide au professeur de français
- Qui est-ce que la personne m'arrive plus à supporter ?
c'est peut-être le chat - mais la personne continue de menacer.
- Est-ce que les menaces vont continuer ?
Oui
- Est-ce qu'ils vont trouver un cadeau pour le papa ?
Une paire de gants
- Qui sont les parents ?
- Je pense qu'il parle aux animaux.
- Je pense que ce sont des répliques de film.

Menaces dans la nuit

chap 2 Point sur l'enquête

- - Est-ce que la femme va mourir ?
mon
- Pourquoi l'homme a tué le chat ?
- - Est-ce que Ricky va retourner voir Roger ?
Oui
- Pourquoi l'homme menace sa femme ?
- - Qui a tué le chat ?
- - Est-ce que la femme va mourir ?
mon
- - Est-ce que Roger va le laisser tomber ?
mon
- - Est-ce qu'on va encore entendre des menaces ?
Peut-être que de voir des menaces.
- - Pourquoi la menace se sent que de voir ?
peut-être que tout de même mon
- - Peut-être que la voix menace la femme à travers le chat.
- - Peut-être que ce n'est pas une femme qui est menacée.

Menaces dans la nuit : chapitre 3

Point sur l'enquête

- Est-ce que Ricky va enregistrer la voix ?
mon, parce que le monsieur a eu un accident
- Qui est-ce qu'il va se passer dans l'immeuble ?
Rien, il semble que lui et il se couche - le voisin a eu un accident
- Est-ce qu'il va prévenir ses parents ?
mon
- Est-ce qu'il va encore entendre la voix ?
mon
- Est-ce que l'homme a tué le chat ?
- Qui menace ?
On ne sait pas, mais c'est une voix d'homme
- Est-ce qu'il va retourner aux abattoirs ?
mon
- Et les tripiétois ?
mon
- Est-ce que Ricky sera Sherlock Holmes plus tard ?
on ne sait pas, ce n'est pas dit dans le chapitre, on verra si l'enquête sur la mort
- Est-ce que la femme va être tuée ?
La femme a tué son mari / Elle ne l'a pas poussé
- Est-ce que Sophie et Georges vont se poser des questions ?
Ils ne se posent pas de questions sur la voix qui menace

Menaces dans la nuit : chap 4

Point sur l'enquête

- Est-ce que Ricky va revoir Roger ?
- qui est le tueur ?
- Comment le tueur est mort ?
- Qui est le tueur ?
- Est-ce que le docteur sait que le voisin est vivant et ment pour le tuer plus tard ?
- Est-ce que l'homme va être enterré ?
- Est-ce que celui qui est mort est le tueur ?
- Est-ce que la femme voulait voir si l'homme était vraiment costaud ?
- Est-ce que la femme sera démasquée ?
- Est-ce que la femme est folle ?
- Est-ce que les travailleurs sont amis avec le voisin ?

- Comment va réagir Ricky ?
- Est-ce que la femme va tuer Ricky ?
- Est-ce que la femme a poussé le voisin ?
- Est-ce que Mme Lambert ne va plus se faire menacer ?
- Y. aura-t-il une autre victime ?

Peut-être que tout ça n'est qu'un rêve.
Je pense que la tueuse est Mme Lambert.
Peut-être que la femme a vu un film de crime et a voulu faire pareil.
La femme l'a tué parce qu'il jetait les paquets de chips sur le sol et ne faisait pas le ménage.

Année universitaire 2015-2016

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation **Mention Premier degré**

Titre du mémoire : Faciliter la compréhension en explicitant les stratégies de lecture dans un roman policier en classe de CM2.

Auteur : Lolyta Alonso

Résumé : La problématique de ce mémoire a pour objectif de vérifier l'utilité d'explicitier les stratégies de lecture de manière à favoriser la compréhension en lecture d'un roman policier en classe de cycle 3. Dans une classe de CM2, la mise en place d'une séquence a permis aux élèves de travailler sur des activités de découverte et de guidage de différentes stratégies de lectures. Ainsi, les élèves ont pu travailler sur la création d'images mentales, la formation des résumés et questionné le texte. L'analyse des productions a ainsi permis d'observer chez les élèves une compréhension qui s'appuie sur les différentes stratégies.

Mots clés : cycle3/CM2/stratégie de lecture/compréhension en lecture/roman policier

Summary: The key question of this report is to prove the need to make explicit the various reading strategies aiming at enhancing reading comprehension while reading a detective novel in a key stage 2 class. Through several activities, including mental representation, summary and interrogating the text, students have found out about these reading strategies. After analysing the student's work, we can see that they use reading strategies to enhance their reading comprehension.

Key words : key stage 2/CM2/reading comprehension/reading strategies/detective novel