



HAL
open science

Élaborer des stratégies de lecture pour comprendre le roman policier

Juliette Boudou dos Santos

► **To cite this version:**

Juliette Boudou dos Santos. Élaborer des stratégies de lecture pour comprendre le roman policier. Education. 2016. dumas-01414699

HAL Id: dumas-01414699

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01414699>

Submitted on 12 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*

Élaborer des stratégies de lecture pour comprendre le roman policier

Présenté par Juliette BOUDOU DOS SANTOS

Première partie rédigée en collaboration avec Lolyta ALONSO

Mémoire de M2 encadré par Alain CHARTIER

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

Juliette Boudou Dos Santos

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)

Élaborer des stratégies de lecture pour comprendre le roman policier

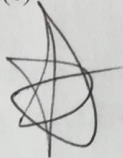
déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

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 17 mai 2016

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).....*Juliette Des Gantes*.....
auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :
.....*Elaborer des stratégies de lecture pour comprendre
le roman policier*.....

, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise

n'autorise pas²

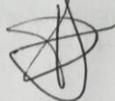
le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- 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 *17 mai 2016*.....

Signature de l'étudiant(s),
Précédée de la mention « bon pour accord »

« bon pour accord »



¹ La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/>
NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

² Entourer la mention choisie

Remerciements

Je tiens à remercier sincèrement Mr Alain CHARTIER, mon directeur de mémoire, pour son aide, ses précieux conseils, et ses encouragements lors de l'élaboration et la rédaction de ce mémoire.

Je remercie également Lolyta Alonso, ma partenaire et co-auteure sur une partie de cet écrit. Nos échanges et conversations sur le sujet ont toujours été d'une grande aide.

J'adresse aussi mes remerciements, à Mme Pauline BROIN, PEMF, qui m'a donné des retours enrichissants sur la mise en œuvre de cette séquence au cours de ses visites et a ainsi contribué à l'élaboration de ma réflexion.

Enfin, merci à mes élèves, qui grâce à leurs productions et réflexions m'ont permis de rédiger ce mémoire.

Table des matières

I.	Cadre théorique	1
A.	Introduction	1
B.	Etat de l'art	2
1.	Les processus mis en œuvre lors de la lecture	2
2.	Les niveaux et les profils de compréhension	3
3.	Les obstacles liés à la compréhension.....	5
4.	Les démarches de l'enseignant pour développer les compétences de compréhension en lecture des élèves.....	8
C.	Problématique.....	14
II.	Mise en œuvre d'une séquence de lecture sur l'œuvre « les doigts rouges ».....	16
A.	Participants	16
B.	Un œil sur l'œuvre utilisée et sur les outils pour l'évaluation.....	17
C.	Déroulement de la séquence	18
III.	Résultats et analyse de la séquence	20
A.	Favoriser la création d'image mentale en produisant des dessins : transformer les mots du texte en dessins.....	20
B.	La construction du sens nécessite de compléter le texte.....	24
C.	S'intéresser aux pensées des personnages	27
D.	Raconter le texte pour en manifester sa compréhension	33
IV.	Discussion	37
A.	Bilan du mémoire	37
B.	Perspectives professionnelles	39

I. Cadre théorique

A. 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 CNESECO, l'Ifé et l'ENS en mars 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) signale 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.

Nous pouvons ainsi nous questionner sur les choix pédagogiques et didactiques qui permettront aux élèves de mieux comprendre ce qu'ils lisent. Quels sont ceux qui seront les plus efficaces pour 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 dans leurs lectures ?

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 d'un roman policier, construite grâce à ces différents apports, au sein d'une classe de CE2-CM1.

B. Etat de l'art

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 à 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 soulignent 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 comme autant de phrases isolées. »

2. Les niveaux et les profils de compréhension

a) 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 implicite) 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, elles pourraient 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 formulés 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 critique 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.

b) 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, qui 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.

3. Les obstacles liés à la compréhension

a) *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 minime 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 obstacle 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 critique 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. »

b) 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 didactique et pédagogique, 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 amené 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.

4. Les démarches 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.

a) *L'enseignement explicite au service de l'enseignement de la compréhension en lecture*

L'enseignement explicite, selon Giasson (2007), p 31, 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 communes :

- « 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.

b) *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 sa 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 (sf : les profils de lecteurs). Elle doit cependant, comme le prévoient les programmes de 2008, être régulièrement entraînée au cycle 3, pour conduire les élèves à devenir des lecteurs autonomes.

c) 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 au contexte, 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.

d) 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 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.

e) 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.

f) 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 élaborées 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 à 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 résultait 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.

g) 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 les amener à réaliser l'importance de réguler et de contrôler leur 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 précisent 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.

C. 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 code, 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 la capacité à « bien lire » (décoder, comprendre, s'impliquer personnellement) est rarement spontanée et met en œuvre plusieurs compétences qui demandent à être construites et entraînées régulièrement pour devenir effectives.

Nous savons aussi que les élèves, en fonction de différents facteurs, ne sont pas tous égaux face à la mise en œuvre de ces activités. Il convient 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 devrait accompagner la lecture d'un texte de plusieurs activités qui l'aideront à construire sa réflexion, par l'application de stratégies.

Au sein de ma classe, j'ai eu l'occasion, au cours du premier trimestre, d'étudier une œuvre complète dans chaque niveau (CE2 et CM1), ainsi que plusieurs extraits de textes qui m'ont permis de constater que :

- L'ensemble de la classe, hormis quelques élèves, ne parvenait pas à reformuler le texte en reprenant l'idée principale et des idées secondaires, en les organisant de manière logique. Plusieurs éléments principaux étaient proposés, mais sans qu'ils soient organisés.
- Les trois quarts de la classe parvenaient sans difficulté à répondre à des questions de types littérales, ceux qui avaient des difficultés à traiter ce type de questions présentaient des difficultés à décoder le texte.
- Le traitement des questions nécessitant de produire des inférences présentait, pour beaucoup d'entre eux, de véritables difficultés. Certains ne répondaient pas aux questions, quand d'autres proposaient des réponses en utilisant des passages du texte et ne répondaient ainsi pas aux questions posées.

Il m'est alors apparu nécessaire de travailler à nouveau sur une œuvre complète, en ayant pour objectif d'améliorer la compréhension en lecture de ces élèves, en rendant explicite des stratégies de lecture.

Pour construire cette séquence, j'ai choisi comme texte d'étude *Les doigts rouges* de Marc Villard.

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

- Le roman policier est un genre qui oblige le lecteur à se poser des questions, qui l'amène à anticiper la suite du texte, qui le conduit à modifier sa perception initiale.
- Le roman policier offrait un cadre propice à une lecture par épisode, qui reproduirait le mode de lecture utilisé pour la lecture plaisir des lecteurs experts. Grâce au suspens produit par ce type de lecture, je souhaitais faire découvrir aux élèves le plaisir de lire, en conservant leur motivation.
- Le roman policier est un genre qui est proposé dans les listes des ouvrages de référence du cycle 3.

Aussi ma problématique sera d'analyser en quoi la pratique d'activités favorisant l'élaboration de stratégies de lecture a un impact sur la compréhension de la lecture feuilleton d'un roman policier. En quoi la pratique de ce type d'activité, au cours d'une séquence de lecture feuilleton, révèle la présence d'indices de compréhension du roman policier chez l'élève.

Mes hypothèses sont :

- Favoriser la création d'images mentales permettra de voir apparaître des signes de compréhension du texte (temps, espace, action)
- S'entraîner à raconter le texte et faire des points réguliers sur le texte, à chaque épisode, favorisera la compréhension du texte
- S'intéresser à la psychologie des personnages aidera à la compréhension du texte.
- Proposer des activités qui accompagnent la lecture du texte aidera à formuler des stratégies et des principes.

II. Mise en œuvre d'une séquence de lecture sur l'œuvre « les doigts rouges »

A. Participants

L'école accueillant la classe dans laquelle l'étude est réalisée est une école élémentaire, composée de six classes. Elle est située en périphérie directe du centre-ville, dans un quartier résidentiel. Elle accueille des enfants issus de milieu socio-économique hétérogènes.

Les élèves participants à cette séquence de lecture sont scolarisés dans une classe de CE2- CM1. Cette classe compte 27 élèves : 22 CE2 et 5 CM1.

Leurs compétences en lecture, comme vu précédemment, sont également hétérogènes, tant au niveau du décodage que de la compréhension. Un petit groupe d'élèves semble être sur la bonne voie de l'acquisition du processus mis en œuvre par les lecteurs experts, alors que pour d'autres, lire s'arrête au décodage d'un texte.

Ces différents constats m'ont amenée à conduire, au sein de cette classe, un travail sur la compréhension en lecture, en rendant explicites les différentes stratégies pouvant être utilisées pour faciliter la compréhension d'un texte.

B. Un œil sur l'œuvre étudiée et sur les outils de recueil et d'analyse

Les doigts rouges de Marc Villard nous a permis de travailler le roman policier.

Résumé *Les doigts rouges* Marc VILLARD

Ricky Miller, 8 ans est en vacances au bord de la mer, confié par ses parents à son grand frère Georges et sa grande sœur Sophie. Ils apprennent par un policier Pluto, qu'un jeune homme Bruno Segura a disparu. Ce garçon s'est battu quelques jours avant avec Georges qui l'a menacé de le tuer s'il touchait une nouvelle fois à Sophie. De nombreux événements vont pousser Ricky à penser que son grand frère adoré a éliminé Bruno et que Sophie est sa complice. Il comprendra à la fin du roman que ses deux aînés ont agi parfois de manière inhabituelle (fermer une grange à clé, en sortir avec les doigts imprégnés d'un liquide rouge, le tenir à l'écart de leurs discussions...) car ils lui préparaient en réalité une surprise pour son anniversaire : Georges a restauré un vélo d'occasion qu'il a repeint en rouge. Ricky, soulagé et heureux s'apprête à célébrer son anniversaire quand le gendarme vient leur annoncer que Bruno a été retrouvé. Il a perdu la vie dans un accident alors qu'il conduisait une moto volée...

Ce roman de 28 pages est découpé en sept chapitres, qui n'excèdent pas quatre pages. Le vocabulaire employé est accessible à des élèves de début de cycle 3. Cependant, comme dans de nombreux romans policiers, il exige du lecteur la capacité à produire des inférences.

Dans ce roman, le narrateur est extérieur mais adopte le point de vue du héros. Nous avons donc un niveau de connaissances identique à ce personnage. Le suspens réside dans le fait que l'auteur prolonge l'attente, en retardant les échéances. Il alterne des moments d'angoisse et des moments plus légers, pour tromper le lecteur.

Les productions analysées au cours de cette séquence ont pris plusieurs formes : traces écrites (individuelles ou collectives) mais aussi traces orales, enregistrées par un dictaphone au cours de la séquence.

Pour analyser les travaux des élèves, j'ai construit et analysé plusieurs grilles. Ces grilles ont pour objet de percevoir, dans les productions, des signes indiquant le niveau de compréhension de chacun face au texte proposé. (annexe 2 et 3)

Pour l'évaluation finale, qui consistait à raconter le texte dans son ensemble, la grille qui m'a permis d'analyser les productions orales des élèves, a été construite à partir des éléments que nous avons travaillés au cours de la lecture et que je souhaitais retrouver dans leur récit (annexe 4)

C. Déroulement de la séquence¹

Chaque chapitre fait en principe l'objet de deux séances.

Chaque début de première séance commence par un rappel de ce qui a été lu jusqu'à présent. Avant de démarrer cette activité, les questions laissées en suspend par la lecture précédente sont rappelées grâce à une affiche collective qui permet d'en garder la trace.

Le dispositif pédagogique utilisé au cours de cette phase consiste à interroger un élève qui propose sa reformulation. Un second prend ensuite la parole pour compléter ce qui a pu être oublié par le premier élève. Enfin, chacun dans la classe peut compléter les informations données par ses camarades. Cette activité est l'occasion de discuter et d'expliquer pourquoi tel ou tel élément doit être ajouté ou retiré de la reformulation.

C'est aussi l'occasion, le cas échéant, de revenir sur certains passages qui semblent ne pas avoir été compris.

Je lis ensuite le nouveau texte une première fois, les élèves ne l'ont pas sous les yeux. Ils sont ici invités à écouter le texte et à construire dans leur tête des images mentales. J'ai toujours commencé par lire une première fois le texte, pour qu'ils puissent se concentrer sur la création de leurs images et pour soulager ceux pour qui le déchiffrage est encore un exercice coûteux.

Une deuxième lecture à haute voix est réalisée par les élèves. Pour les inciter à suivre le texte, ils sont plusieurs à se succéder pendant cette phase.

J'explique ensuite des mots de vocabulaire que j'ai sélectionnés, parce qu'ils présentaient une difficulté particulière, et surtout parce que la connaissance de leur sens permettait de comprendre le chapitre étudié.

Des activités sont ensuite proposées pour travailler autour de trois axes :

- Fabriquer des images mentales
- Créer des inférences

¹ Le plan de séquence est présenté en annexe

- Formuler des stratégies et des principes qui nous permettent de mieux comprendre le texte.

La séquence est conclue par la reformulation d'une règle ou d'une stratégie utile pour bien comprendre un texte. Chaque proposition est conservée et ajoutée sur un affichage collectif.

La seconde séance, qui a lieu le lendemain de la première, débute par une relecture individuelle du texte.

Le vocabulaire étudié est rappelé.

A partir des affiches qui rassemblent les interrogations suscitées par la lecture du texte, un point sur l'enquête est mené. Il permet d'éliminer des questions résolues grâce aux éléments récoltés au cours de la lecture, qui sont souvent remplacées par de nouvelles interrogations, générées par l'avancée du texte.

Une nouvelle activité pour comprendre le texte peut être proposée.

La séance se termine par une reformulation du texte pour s'entraîner à raconter le texte. Cette phase débute par un entraînement en binôme. Le premier commence à raconter, son interlocuteur doit l'écouter sans l'interrompre, puis éventuellement compléter, dans un deuxième temps, sa proposition.

S'entraîner à raconter le texte, découvrir et intégrer du vocabulaire, faire des pauses dans la lecture pour s'interroger sur ce que nous savons et ce que nous ignorons, a donc fait l'objet d'activités ritualisées au cours de la séquence.

Le travail autour de la construction d'images mentales, des inférences, des stratégies a été l'objectif d'étude de différents chapitres en fonction de l'intérêt que le texte présenté :

Séances	Objectifs
Séance 1	Apprendre à construire une image mentale
Séance 2	Construire des inférences : S'intéresser à la psychologie des personnages en complétant les blancs du texte
Séance 3	Transformer les mots du texte en image Sélectionner des informations.
Séance 4	Créer des images mentales pour comprendre le vocabulaire inconnu
Séance 5/ Séance 6	Construire des inférences : Comprendre que les événements décrits par l'auteur ont un lien avec ce que ressentent les personnages
Séance 7	Sélectionner les événements importants d'un chapitre pour le comprendre

Séance 8	Construire des inférences : Utiliser ses connaissances sur le monde pour comprendre le texte.
Séance 9 / 10/11	Transformer sa vision du texte en fonction de la progression de sa lecture
Séance 12	Construire des inférences : utiliser la pensée des personnages pour mieux comprendre le texte

Une évaluation individuelle au cours de laquelle chaque élève a raconté l'intégralité du roman, a eu lieu après la douzième séance.

III. Résultats et analyse de la séquence

A. Favoriser la création d'image mentale en produisant des dessins : transformer les mots du texte en dessins

Au cours de la lecture, pour apprendre à construire une image mentale, il a été demandé aux élèves de dessiner ce qui était lu. L'objectif annoncé est le suivant : transformer les mots du texte en images. La consigne est la suivante « Vous allez représenter l'extrait du texte avec le plus de précision possible, pour que quelqu'un qui ne connaît pas ce passage puisse comprendre ce que le texte raconte. Vous représenterez les éléments que vous pensez importants, pour que quelqu'un qui n'aurait pas lu ce texte puisse continuer la lecture du texte sans difficultés. »

Extrait *Les doigts rouges* de Marc Villard, p8

« Sur le coup de onze heures, ne pouvant trouver le sommeil, le garçonnet s'accouda à sa fenêtre.

Dans la pinède qui lui faisait face, les grillons s'étaient tus. On percevait au loin la rumeur étouffée d'une fête organisée dans un mas voisin.

Puis la porte de la grange des Miller grinça. La lune était haute et sa clarté enveloppa la silhouette qui sortait du bâtiment : *Georges*.

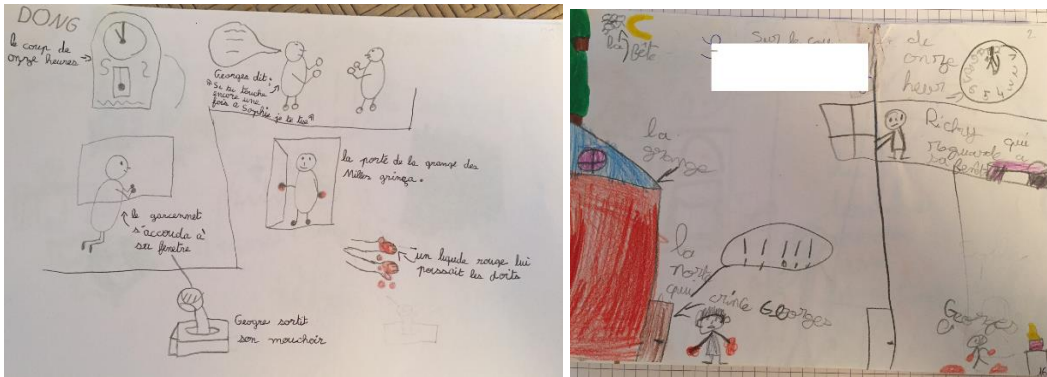
Celui-ci referma la porte derrière lui et examina ses mains : un liquide rouge lui poissait les doigts. Il sortit son mouchoir et commença à s'essuyer en gagnant la cuisine. Les verrous cliquetèrent et le silence prit possession du décor.

Ricky restait pétrifié à sa fenêtre. Une phrase prononcée par *Georges* à l'intention de Bruno *Ségura* lui revenait à l'esprit : « Si tu touches encore une fois à *Sophie*, je te tue ». »

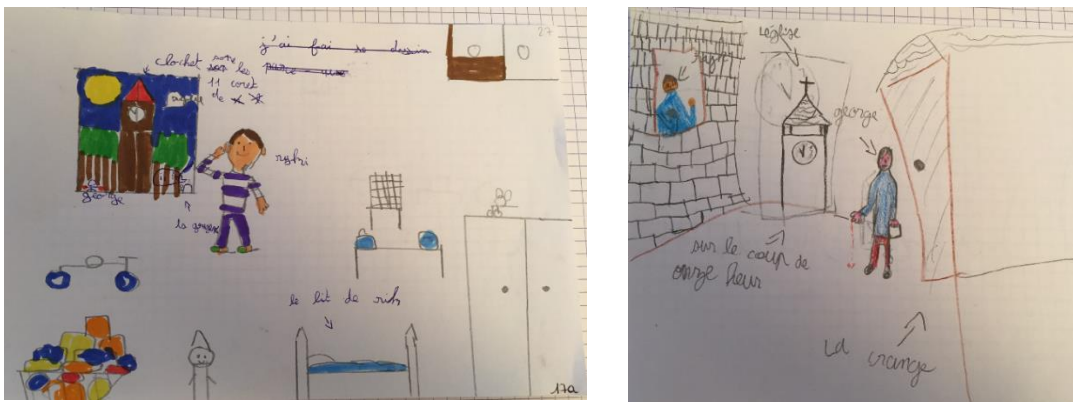
Mon objectif était de percevoir des manifestations de leur compréhension de ce passage. Trouver dans leurs dessins des indices qui me permettaient d'observer ce qu'ils avaient compris de ce passage. J'ai pour cela construit une grille (annexe 2), dans laquelle j'ai repris les éléments trouvés dans les dessins. Je me suis aperçue que, sur ces représentations singulières, un certain nombre d'éléments communs étaient représentés.

À partir des productions des élèves, nous pouvons opérer le classement suivant :

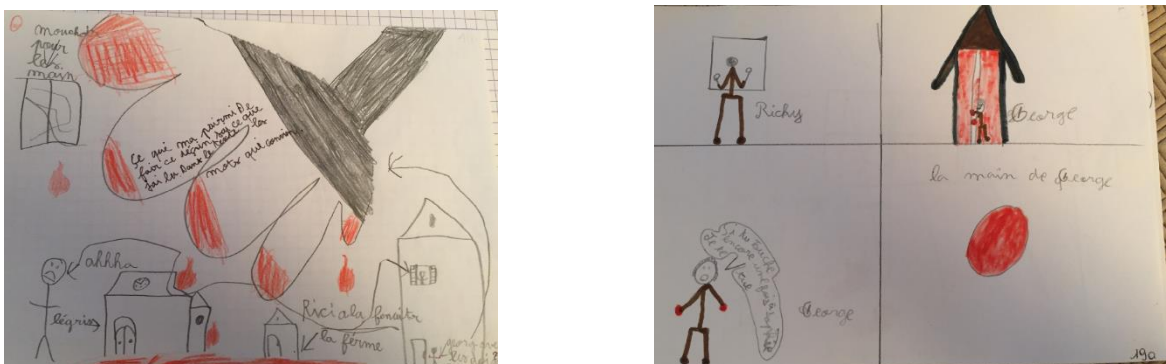
- Représentation de tous les éléments de l'extrait dans le dessin



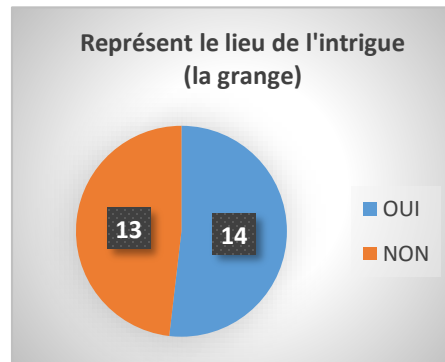
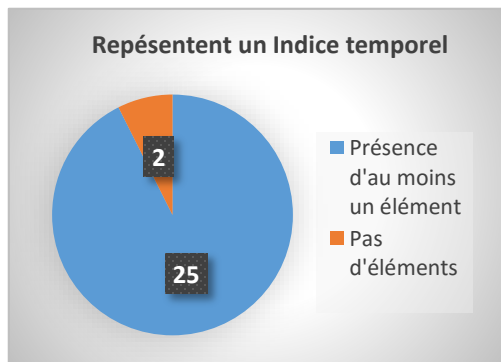
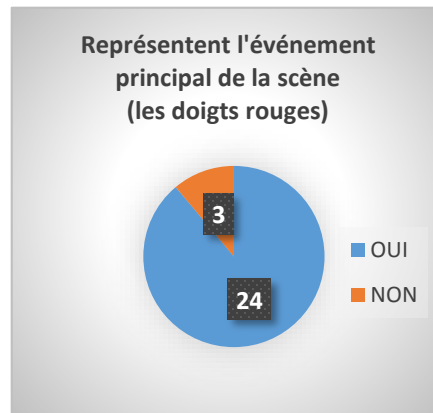
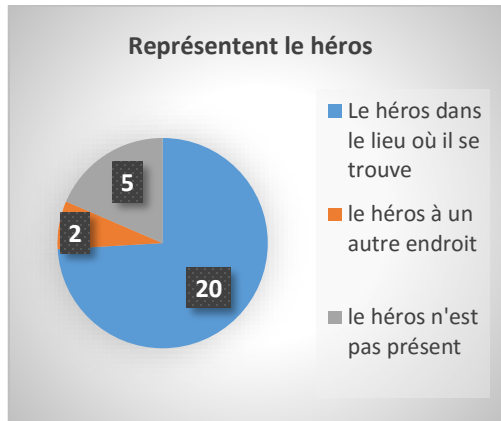
- Une photographie du moment où se déroule l'évènement principal avec des angles de vue différents



- Une représentation centrée sur l'évènement principal



L'analyse quantitative des productions, permet d'observer les points suivants (réponses données par élève : ex : 20 élèves représentent le héros dans le lieu où il se trouve d'après le texte)



Une première analyse quantitative a permis d'observer qu'une grande majorité d'élève ont représenté, dans leur dessin, le personnage principal. Ils se sont placés, pour la plupart, comme observateurs de la scène, en adoptant le point de vue d'un narrateur omniscient. Les dessins de ces élèves reprennent également tous l'élément principal de la scène, sauf un élève qui n'a représenté que le personnage principal et ses actions au début du texte.

Ceux qui n'ont pas représenté le personnage principal, ont, par ailleurs, tous représenté l'élément principal de la scène (Georges avec les doigts rouges) à l'exception d'un élève : un qui n'a représenté qu'un indice temporel.

La consigne devait permettre aux élèves de représenter ce qu'ils avaient compris du texte ; or, on s'aperçoit que le dessin leur a permis à la plupart, de dégager les éléments clés de cet extrait.

Ceux qui n'ont pas jugé utile de représenter le personnage principal ont, à une exception près, représenté l'évènement principal de cette scène. On peut supposer qu'ils ont compris le texte et se sont placés du point de vue du héros. Ils gardent une image de la scène à travers les yeux du héros. Cette représentation est tout à fait compréhensible et induite par le texte, qui adopte un point de vue ambigu : une narration à la troisième personne mais une focalisation interne (« liquide rouge », les pensées qui reviennent à l'esprit du héros...).

Sur une classe de 27 élèves, un seul n'a représenté qu'un indice temporel sur son dessin. Ce même élève, au cours d'une autre activité où il était demandé de dessiner les éléments importants du chapitre, proposera un dessin dans lequel il représentera uniquement des objets et aucune action. Lors de l'évaluation, il ne parviendra qu'à donner quelques éléments du texte, sans qu'il y ait de liens entre eux. J'ai eu, à la suite de l'évaluation, un échange avec cet élève au cours duquel il m'expliquera, qu'il ne sait pas comment dessiner ce qu'il voit dans sa tête, il n'arrive pas à représenter les images qu'il a créés. Il ajoutera également qu'il préfère quand je lui pose des questions dont il trouve la réponse en relisant le texte. Après réflexion, je pense que cet élève, qui a une posture scolaire, par ailleurs s'est retrouvé en grande difficulté face aux activités proposées. Elles étaient très différentes de celles qu'il a pu rencontrer jusqu'alors et je ne l'ai sans doute pas assez guidé et accompagné pour lui permettre de proposer. Il s'est retrouvé démuni, face à des tâches auxquelles il n'a pas été assez préparé.

Une analyse qualitative des dessins permet d'apercevoir que, lorsqu'ils lisent, les élèves comprennent la plupart des éléments, puisqu'ils les représentent dans leurs productions. Certains font un focus sur la scène principale, en nous proposant comme une photographie de l'instant T. Dans ces représentations de l'instant T, un petit nombre a mis en évidence l'élément majeur de la scène, en le sur dimensionnant par rapport au reste des dessins. Ces propositions nous donnent à voir qu'ils ont saisi ce que l'auteur souhaitait qu'ils retiennent.

Leurs représentations de la scène semblent varier en fonction de leur centre d'intérêt. Ceux qui ont représentés de manière surdimensionnée les doigts rouges de Georges nous permettent de comprendre que, pour eux, l'essentiel de la scène s'est joué ici. Il est à noter que ce sont aussi ceux qui ont représenté la scène à travers les yeux du personnage. Ils tentent par leur production de nous montrer ce qui, du point de vue du héros, est capital dans cette scène.

D'autres ont représenté tous les éléments importants de la scène, sans les hiérarchiser. Ils ont relevé dans leurs productions tous les indices de cet extrait. Certains se révéleront importants pour la suite de l'histoire, alors que d'autres moins. Sept élèves ont eu besoin de citer un passage du texte qui leur semblait important de connaître, pour comprendre ce qui se jouait dans cette scène.

Ce passage du texte a pu aussi être représenté, car il donne des informations complémentaires à une scène décrite dans le premier chapitre. Si ces élèves ont souhaité le faire apparaître dans leur dessin, c'est qu'ils le considèrent comme un élément important et qu'ils ont sans doute réussi à faire le lien entre les deux passages du texte.

Cet exercice leur a permis de comprendre qu'au cours d'une lecture, il est important de garder en mémoire certains éléments, pour comprendre la suite du texte. Le dessin les aidant à matérialiser leurs pensées.

B. La construction du sens nécessite de compléter le texte.

Au cours des lectures, une des activités à consister à compléter les blancs du texte en utilisant les connaissances sur le monde propre à chacun d'eux. Il s'agissait de construire des inférences.

Voici deux passages du texte qui nous ont permis de travailler sur cette compétence, ainsi que des retranscriptions suite à l'étude de ces deux passages.

Extrait, Les doigts rouges Marc Villard p 16

« Couper du bois en septembre était une idée originale. Ricky décida d'en avoir le cœur net. Il enfila le short, passa ses sandales et, mine de rien, descendit rejoindre sa sœur. Mais Sophie s'était envolée, la grange était close et Georges se tenait près de la 2 CV, un grand sourire aux lèvres. »

Je demande aux élèves de me donner des explications sur ce passage du texte.

Retranscription

PE : Dans le texte, on peut lire couper du bois en septembre était une idée originale. Pourquoi est-ce une idée originale ?

Elève 1 : Parce que c'est encore l'été.

PE : oui ... Et ?

Elève 2 : Bein, il fait encore chaud

PE : D'accord mais je ne comprends toujours pas le rapport entre l'été, la chaleur et couper du bois qui ait une idée originale d'après le texte.

Elève 1 : Parce que le bois c'est pour la cheminée ou le poêle

Elève 3 : et comme c'est en septembre, c'est encore l'été, il fait encore chaud donc y a pas besoin de chauffage dans la maison

Elève 2 : donc pas besoin de couper du bois pour le mettre dans la cheminée

PE : C'est très bien, mais comment avez-vous fait pour trouver cette explication, je ne la retrouve pas dans le texte.

Elève 4 : Maitresse, c'est parce que c'est dans notre tête tout ça.

PE : Donc parfois pour comprendre un texte, nous devons compléter avec nos connaissances les mots de l'auteur.

Grâce à cet échange, nous réalisons que ces élèves ont réussi à expliquer que, pour comprendre un texte, on avait besoin de compléter par nos propres connaissances ce qui était écrit. Cet échange leur a permis de réaliser qu'ils devaient dans certains cas compléter les mots de l'auteur et comprendre certains passages en les complétant par leurs propres connaissances sur le monde.

Je leur propose ensuite de dessiner le masque que le héros va emporter avec lui, sur leurs ardoises :

Extrait , *Les doigts rouges*, Marc Villard p 17

« _ Prends ton **masque**, Ricky, on va se baigner sur les rochers de Cavalaire. »

Résultats : 23 dessins de masque de plongée avec un tuba / 4 dessins de masque pour se déguiser

Une discussion s'organise autour de ces différentes représentations :

Retranscription

Elève 1 : ça peut pas être un masque pour se déguiser

PE : Ah bon et pourquoi ? Comment savez-vous alors que rien ne le précise dans le texte qu'il s'agit d'un masque de plongée ?

Elève 1 : Parce qu'ils vont se baigner.

Elève 2 : C'est écrit « on va se baigner », c'est de mots indices

PE : C'est-à-dire ?

Elève 2 : Pour comprendre de quoi ça parle, il faut lire avant ou après le mot. Baigner ça veut dire qu'ils vont dans la mer et pour la mer on prend un masque ...

Elève 3 : ...de plongée !

L'observation de ces échanges en classe permet de percevoir comment certains élèves parviennent à appliquer des stratégies qui facilitent leur compréhension.

Travailler en groupe classe permet à l'ensemble du groupe de réaliser que, pour comprendre, il ne suffit pas de déchiffrer et que la compréhension résulte d'une réflexion qui va au-delà la simple lecture de mots. La compréhension n'a rien à voir avec un don naturel qui serait réservé à certains individus. Pour ceux qui appliqueraient de manière intuitive et automatique ces stratégies, sans qu'elles leur aient été explicitées, le fait de devoir les formuler va permettre de les conscientiser. L'observation de ces transcriptions permet de réaliser combien il est parfois compliqué pour les

jeunes élèves de formuler leur stratégie. Ne pas avoir conscience de ce qu'ils font peut, un jour, les empêcher d'y recourir quand ils se trouveront confrontés à un texte plus compliqué

L'explication des stratégies qui a toujours été donnée en contexte, a permis aux élèves de comprendre comment, quand et où il était opportun de recourir à telle ou telle stratégie. Ce travail a donné lieu à la réalisation d'affiches auquel nous nous référons au cours de notre lecture.

Pour comprendre un texte:

- Je construis un film dans ma tête pour voir les lieux, les personnages et les actions
- Je transforme les mots du texte en images.
- Pour bien comprendre un personnage, je me demande :
 - ce qu'il sait
 - ce qu'il croit
 - ce qu'il ressent
- Les mots indices nous aident à comprendre ce qui n'est pas écrit dans le texte.

- j'utilise mes connaissances sur le monde et sur la vie
- je lis entre les lignes.
- Je dois changer le film dans ~~mon~~ ma tête quand j'avance mon livre.
- Parfois j'ai des doutes mais c'est l'auteur qui me trompe.
- Se mettre à la place des personnages, permet de ressentir ce qu'ils pensent.

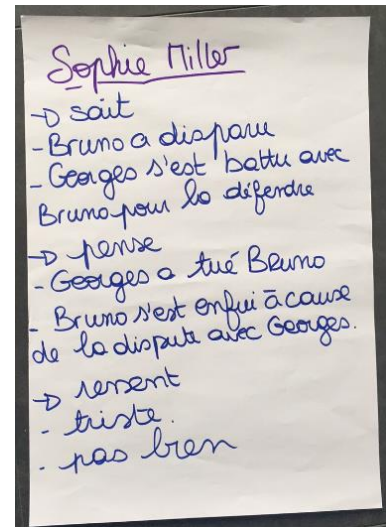
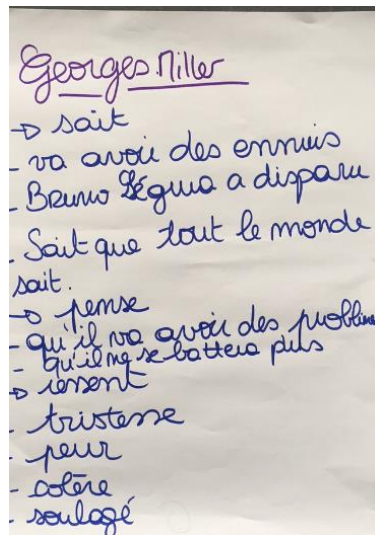
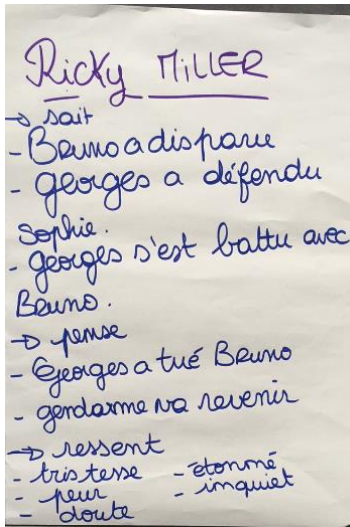
C. S'intéresser aux pensées des personnages

Plusieurs auteurs proposent de s'interroger sur l'état mental des personnages, pour accompagner la compréhension d'un texte et faciliter la construction d'inférences. J'ai ainsi supposé que la possibilité de s'interroger sur l'état mental des personnages, en se demandant ce qu'ils savent, ce qu'ils pensent et ce qu'ils ressentent, permettrait aux élèves de comprendre que l'état mental des personnages a un lien avec les actions qu'ils réalisent et permet de mieux comprendre les interactions qui se tissent dans le roman policier.

Ce questionnement a donné lieu à deux types d'activité.

A la suite de la lecture du premier chapitre, il s'agissait de s'interroger sur l'ensemble des personnages. Dans ce chapitre, nous n'avions que peu d'information sur l'état des personnages, à la suite de la découverte de la disparition de l'un de leurs camarades.

Ce travail de recherche a été réalisé d'abord en binôme, puis nous avons construit ces affiches au cours d'une mise en commun.



L'objectif ici était de réaliser l'importance de s'interroger sur les pensées, les connaissances et les sentiments des personnages. Ils ont pu réaliser qu'il appartenait à chaque lecteur de les construire à partir d'indices du texte.

Les élèves ont ainsi pris conscience que les personnages n'avaient pas tous le même niveau d'information, ni les mêmes problématiques. Ce travail les a aidés, par la suite, à comprendre certaines réactions et actions des personnages. Ils ont compris que les personnages de ce roman n'ont pas tout à fait vécu la scène décrite, de la même manière.

Cet exercice leur a aussi permis de prendre un peu de recul et de ne pas toujours envisager l'histoire uniquement du point de vue du personnage principal, comme elle est écrite dans le texte. Le roman est raconté par un narrateur extérieur, mais qui adopte la pensée du héros, le jeune Ricky. J'ai pu noter ce genre de réflexion quand certains restaient trop fidèles au texte « *Non, mais attendez là, on sait pas encore si Bruno il est mort et si Georges l'a tué. C'est Ricky qui croit que son frère l'a tué.* »

Ce travail a été renouvelé à la lecture d'un autre chapitre au cours duquel le héros découvre que ses aînés ont fermé une grange qui est, d'habitude, toujours ouverte. La veille, Ricky a aperçu son frère sortir de cette grange avec un liquide rouge sur les doigts.

Que sait-il ?

- la grange est fermée à clé.
- Georges et Sophie sont en pleine forme.

Que pense-t-il ?

- Georges ne veut pas dire la vérité
- Bruno est enfermé dans la grange
- le cadavre de Bruno est dans la grange.

Que ressent-il ?

- très très mal.
- peur
- surpris
- triste
- angoissé
- inquiet

Ces réponses résultent d'une mise en commun, suite à une réflexion individuelle sur ces questions.

Sur ce que sait le personnage, on s'aperçoit qu'ils ont retenu l'élément le plus important de ce chapitre et qui va alimenter l'intrigue : la grange est fermée à clé.

Par ailleurs, ils ont insisté pour que nous notions sur l'affiche que deux des personnages sont en pleine forme ; cette remarque m'a un peu surprise, mais m'a été expliquée et justifiée : Georges s'est couché tard la veille puisqu'il est sorti de la grange à 11 h, c'est bizarre qu'il soit quand même en pleine forme le matin. Cette remarque manifeste qu'ils font un lien ici entre différents passages. De plus, ils font une analogie avec leur propre expérience de vie : on ne peut pas être en pleine forme le matin, lorsque l'on s'est couché à onze heures du soir la veille.

Sur ce que pense le personnage, il y a eu une discussion argumentée pour savoir dans quelle affiche noter : « Bruno est enfermé dans la grange » et « le cadavre de Bruno est dans la grange ». Nous avons commencé ce travail par l’affiche *Que sait-il ?*, Les trois affiches sont sur le tableau.

Retranscription

Elève 1 : « on peut mettre que Bruno est enfermé dans la grange »

PE : « Pourquoi ? »

Elève 1 : « Parce que Georges est sorti de la grange avec du sang sur les doigts »

Elève 2 : « On sait pas si c’est du sang, c’est un liquide qui ressemble fort à du sang. »

PE : « Alors est ce que Ricky sait que Bruno est enfermé dans la grange ? »

Elève 1 : « Ah non, il croit que Bruno est enfermé dans la grange. »

Elève 3 : « Il faut le mettre sur l’affiche *Que pense t-il ?*, alors.»

PE : « Mais est ce que c’est écrit dans le texte que Ricky pense que Bruno est enfermé dans la grange ? »

Elève 4 : « C’est pas écrit mais nous on a compris que Ricky pense ça. »

PE : « Comment ? »

Elève 4 : « Parce qu’il a vu Georges avec du rouge sur les doigts, et que la grange est fermée pour que Ricky voit pas ce qu’il y a dedans. »

PE : « D’accord, j’écris donc sur l’affiche *Que pense-t-il ?*, Bruno est dans la grange, parce que grâce à ce que vous avez lu vous pensez que c’est ce que Ricky pense même si ce n’est pas écrit comme ça dans le texte. »

Cet échange permet de noter des signes de compréhension du texte et notamment de la capacité à établir des liens établis entre différents passages du texte. Proposer des activités qui permettent de réfléchir à la psychologie des personnages permet de faire un tri entre ce que le texte donne comme information et ce que chacun y ajoute pour accompagner sa compréhension.

Toujours sur ce chapitre, le héros a une réaction qui n'est pas explicitée mais qui se comprend grâce à l'état mental dans lequel se trouve le personnage, au regard des événements qu'il a vécus. Le texte ne donne pas beaucoup d'indication sur les sentiments du personnage au cours du passage.

Extrait, *Les doigts rouges* de Marc Villard p 13

« Georges commença à préparer le déjeuner sur la grande table de la salle sans s'apercevoir que Ricky ne le quittait plus des yeux.

_ La vie est pleine de menteurs... commença l'enfant.

_ Qu'est-ce que tu racontes ? s'étonna sa sœur.

Sans un mot, Ricky quitta la pièce et courut se jeter sur son lit. Maintenant, il avait peur de connaître la vérité. »

J'ai demandé s'ils comprenaient comment Ricky réagissait. Seuls 13 élèves ont répondu à ma question.

Sur cette question, le reste de la classe, n'a pas compris ma question et m'a donné la réaction de Ricky, issue du texte. « Il court se jeter sur son lit » ou « il quitte la pièce » Ils n'ont pas saisi que j'attendais d'eux une réflexion et pas de trouver une information dans le texte. Nous pouvons ici penser qu'ils ont traité cette question en utilisant une stratégie qui consiste à trouver la réponse écrite dans le texte. Cette manière d'agir étant induite par la nature de questions qui leur sont souvent proposées par leur enseignant, lors des séances de lecture.

Cependant, la formulation de la question les a certainement influencés et conduits à proposer ce genre de réponse. Plutôt que : « Comprends-tu comment Ricky réagit ? » j'aurais dû formuler « Comprends tu la réaction de Ricky ? ». En retirant « comment » qui les a orientés vers une recherche dans le texte, je proposais un énoncé qui permettait de réaliser que j'attendais d'eux une réflexion personnelle.

Parmi ceux qui ont répondu à la question, dix élèves ont compris pourquoi le héros quittait la pièce, ils ont justifié sa réaction en utilisant les sentiments qu'ils avaient proposés pour expliquer « ce que ressent Ricky » dans ce chapitre.

Retranscription (l'orthographe a été corrigé)

« Je comprends comment Ricky réagit, il s'enfuit car il a peur. ».. « ...il est inquiet » « ...il est angoissé »

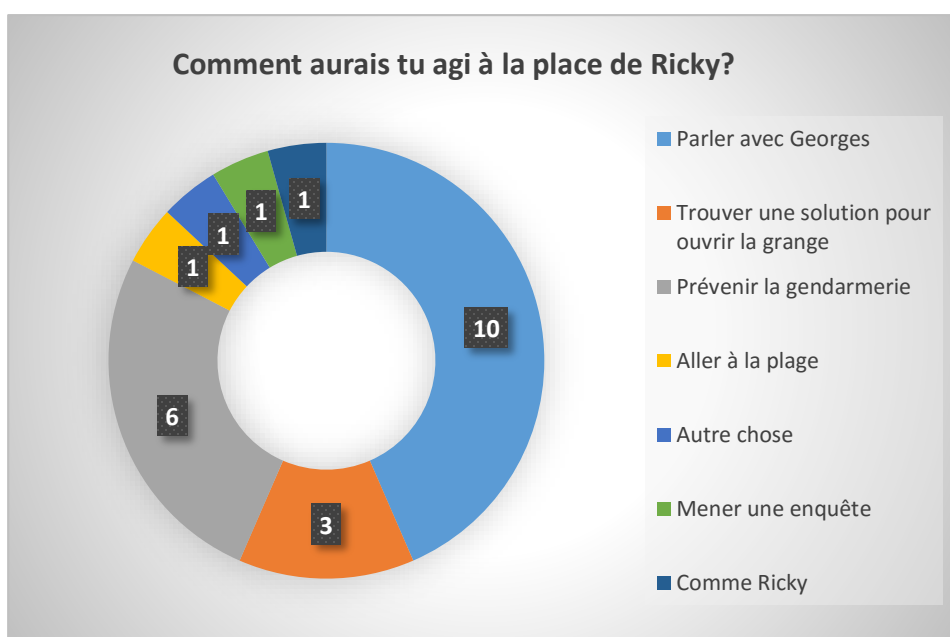
« Je comprends Ricky, il s'enfuit car il ne veut pas finir comme Bruno »

« Je comprends comme si j'étais Ricky »

Les élèves qui comprennent la réaction de Ricky, la justifient en utilisant les adjectifs trouvés lors des échanges sur ce que ressentait le personnage ou les termes employés pour définir ce que pense le personnage. Ils ont compris que, pour comprendre certaines actions des personnages, il était nécessaire de s'intéresser à leur état mental qui n'était pas toujours donné explicitement par l'auteur.

Je leur ai ensuite demandé de réfléchir à la manière dont chacun d'eux aurait réagi, à la place de Ricky.

Réponse donnée par élève à la question : Comment aurais tu agi à la place de Ricky ?

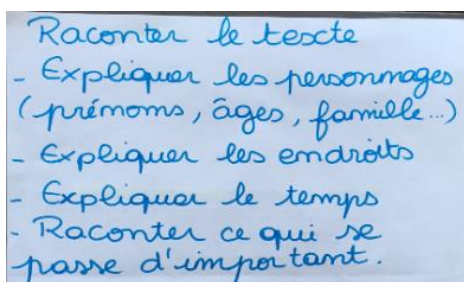


Nous pouvons observer que les réponses manifestent que ces élèves ont compris que la situation se complique. Ils proposent des solutions pour mettre fin au suspense et à la tension nés à la suite de leur lecture. Même s'ils étaient dix à comprendre la réaction de Ricky, un seul élève n'aurait pas réagi différemment du héros ; les autres élèves préférant proposer des solutions qui devraient permettre de parvenir plus vite au dénouement. Leurs réponses peuvent être aussi une manifestation de l'intérêt porté à l'intrigue, dans la mesure où toutes leurs propositions permettraient de connaître un dénouement plus rapide.

D. Raconter le texte pour en manifester sa compréhension

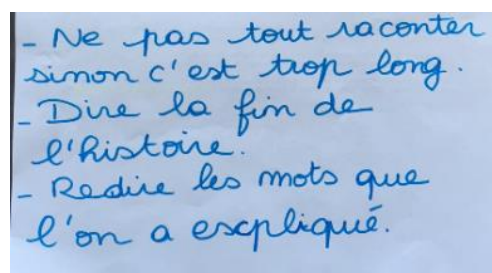
Redire le texte avec ses propres mots serait un bon moyen de s'assurer de sa compréhension. En effet, être capable de raconter une histoire à un tiers nécessite d'avoir déjà soi-même intégré et saisi le texte pour le redire. C'est cependant un exercice difficile et qui demande à être entraîné. C'est pour cette raison qu'au cours de chaque séance, nous nous entraînons à le redire en rajoutant chaque fois de nouveaux éléments.

Les réflexions proposées au cours de ces entraînements, ont permis de construire une affiche reprenant à la fois des éléments qui devaient être présents lors de leurs restitutions, mais aussi quelques principes pour aider à raconter le texte



Raconter le texte

- Expliquer les personnages (prénoms, âges, famille...)
- Expliquer les endroits
- Expliquer le temps
- Raconter ce qui se passe d'important.



- Ne pas tout raconter sinon c'est trop long.
- Dire la fin de l'histoire.
- Redire les mots que l'on a expliqué.

La réalisation de cette affiche a donné quelques clés à certains élèves qui essayaient notamment de raconter tous ce qu'ils avaient lu. Durant ces entraînements, ils ont pu s'interroger sur les éléments importants pour comprendre le texte. Parfois ils ont voulu ajouter à leur reformulation un élément qui avait été laissé de côté jusqu'ici, mais qui, par la suite, permettait de mieux comprendre certains passages du texte.

Ces réflexions ont également permis d'établir des objectifs au moment de la lecture. En effet chaque élève connaissait les éléments qui devraient être redonnés lorsqu'il allait devoir raconter le texte. À la fin de chaque lecture, il pouvait s'interroger et se demandait s'il était capable de répondre à ces différents objectifs. S'il ne l'était pas, il comprenait que peut être sa lecture ne lui avait pas permis de comprendre suffisamment le texte. Il pouvait alors la recommencer en ayant en tête les éléments qui lui manquaient.

A la fin de l'étude de chaque chapitre, nous menions également un **point sur l'enquête**. Cette activité consistait à faire une synthèse des questions que nous nous posions à ce moment précis du roman. L'objectif de cette activité était de faire réaliser que s'arrêter dans sa lecture et se poser des questions peut aider à comprendre, à lier différents passages entre eux. Cet exercice les contraignait à devenir actif face à un texte, en s'interrogeant sur ce dernier.

Le point sur l'enquête ①

- * Où est Bruno?
- * Pourquoi Bruno est-il parti? *Dispute avec Georges?*
- * Pourquoi Bruno embaîlait S. Miller? *Sophie*
- * Où s'est passée la bagarre?
- * Pourquoi Pluto s'intéresse à Georges? *Georges et B se sont battus*
- * Pluto est-il mêlé à la disparition de Bruno? *n*

Le point sur l'enquête ②

- Georges a-t-il du sang sur les mains?
Oui (50) non (50)
- Est-ce que Georges a tué Bruno?
- Que faisait Georges dans la grange?
couper du bois?

Le point sur l'enquête ③

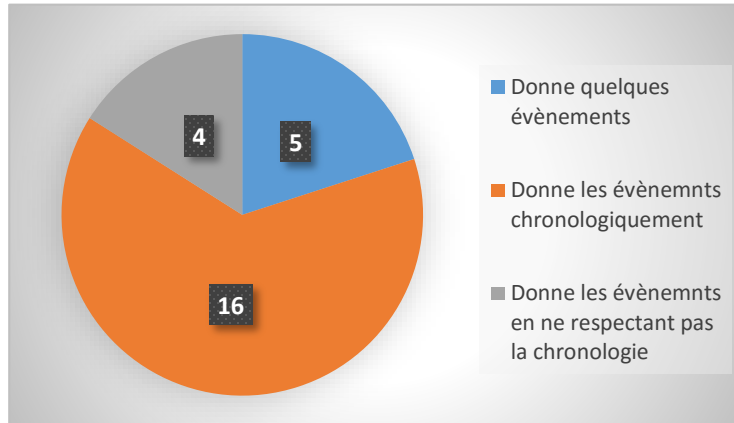
- Pourquoi la grange qui est toujours ouverte est-elle fermée à clé?
pour cacher quelque chose à B
- Pourquoi Georges et Sophie ne veulent pas expliquer pourquoi la grange est fermée? *surprise?*
- Que fait Georges dans la grange?
coupe du bois? prépare un cadeau?

Est-ce un rêve?
 Qui est-ce qui il y a dans le sac?
 Est-ce vraiment un cadeau alors que G et S doivent s'en débarrasser pour le transporter?
 - Où transporte-t-il ce sac?

Les questions présentes sur ces affiches sont une illustration des synthèses réalisées chez ces élèves, à un moment du récit. Elles permettent d'observer qu'ils sont capables de réunir un certain nombre d'éléments trouvés dans le texte et de formuler ensuite des interrogations qui manifestent leur désir de connaître la suite du texte.

L'évaluation finale de cette séquence était de raconter le texte. Chaque élève a été écouté par l'enseignant sans aucun document présent. La grille d'évaluation reprenant différents points, objets de mon observation, est en annexe.

Lors de la restitution individuelle du récit, sur 25 élèves présents :



Le résultat des élèves qui n'ont donné que quelques événements de l'histoire est cependant à nuancer. Effectivement, ils n'ont pas été capables spontanément de donner tous les événements importants de cette histoire, mais lorsque des questions leur étaient posées pour les guider (se resituer dans le contexte, faire un rappel de ce qu'ils avaient déjà dit), ils parvenaient alors à poursuivre le récit.

Ceux qui n'ont pas restitué les événements dans l'ordre chronologique, ont confondu, pour deux d'entre eux, deux événements. Le déroulement du premier expliquant pourquoi le deuxième est suspect. Ils se sont aperçus de leur incohérence et l'ont par la suite rectifiée. Deux autres élèves n'ont pas réussi à donner un récit structuré, ils ont énoncé tous les événements, mais sans qu'il n'y ait de liens entre eux.

Lorsque l'on s'intéresse aux 16 élèves qui sont parvenus spontanément à construire un récit chronologique, on s'aperçoit que, parmi eux, 14 élèves ont énoncé les liens qu'ils tissaient entre les événements pour construire leur récit. Ils sont également neuf à avoir utilisé l'état mental des personnages pour expliquer leurs actions au cours du récit.

Une analyse qualitative a permis également d'observer que la première partie du récit était racontée plus facilement par l'ensemble des élèves. Il est à noter que c'est également celle qui a

été le plus entraînée. Nous pouvons ici percevoir l'importance de l'entraînement, qui permet à chaque élève de construire à son rythme sa compétence.

Une grande majorité des élèves ont réemployé les mots expliqués au cours de la séquence dans leur récit (16 élèves ont employé au moins 4 mots du lexique). Ces mots ont été réemployés en contexte et à bon escient. Ils ont souvent été une aide pour les élèves, leur donnant des repères dans l'histoire

Cet exercice difficile a plutôt été réussi. Les élèves qui sont parvenus le mieux à raconter l'histoire sont ceux qui ont majoritairement utilisé le travail réalisé sur les personnages et sur les inférences. Ceux pour qui la restitution a été plus laborieuse sont ceux qui cherchaient à redire exactement les mots du texte. Certains se trouvaient complètement perdus, quand ils ne se souvenaient plus de certains mots ou quand un passage leur échappait. Ils ne sont pas parvenus à construire et conserver le sens de l'histoire.

Il serait intéressant de voir si, en ayant à disposition les différentes traces écrites construites pendant la séquence, leur restitution serait facilitée.

E. Analyse de séquence

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

La création d'image mentale a été sollicitée tout au long de la lecture du roman. Pour certains passages, par le recours au dessin, je leur ai demandé de me montrer ces images. L'analyse de ces dessins m'a permis de voir que cette activité leur permettait de transformer concrètement les mots du texte en images et ainsi de leur donner du sens. J'ai noté que les passages qui ont fait l'objet de dessins ont été particulièrement bien reformulés lors de l'évaluation finale. Il semblerait donc nécessaire à leur niveau d'inciter, pour chaque moment clé de l'intrigue, à une production écrite de ce type pour faciliter et encourager la création mentale d'images qui facilitent leur compréhension du texte. Partager les images avec le groupe classe a aussi laissé voir à quel point chacun d'entre eux créait des images singulières et personnelles. Chacun d'entre eux avait produit ses propres images, en lisant un texte identique. Il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises images, mais des images différentes.

Faire des points réguliers sur le texte a permis de créer du lien entre certains événements de l'histoire. Les reformulations proposées à la fin de chaque chapitre évoluaient en fonction de ce

qui avait été découvert au cours de la lecture. Certains éléments ont disparu de leur récit, d'autres ont pris moins d'importance, alors que certains ont été ajoutés pour créer des liens avec de nouveaux événements.

Le travail mené sur la psychologie des personnages a été utile pour réaliser que l'auteur demandait au lecteur de participer à l'élaboration de l'histoire. Les élèves ont compris qu'ils ont grâce à ce qu'ils lisaient, pu rentrer dans la tête des personnages et ainsi participer à leurs créations, au côté de l'auteur.

Ce travail de questionnement leur a aussi permis parfois de comprendre certaines actions des personnages, même si eux, à la place de ce dernier, auraient agi différemment.

Les activités menées au cours de la séquence ont contribué à formuler, pour l'ensemble de la classe, des stratégies utilisées par certains de manière spontanée. Les élèves pour qui la lecture d'un texte se résumait à décoder les mots, ont entendu que leurs camarades fournissaient d'autres réflexions. Ils se sont ainsi aperçus que parfois, pour que les mots lus prennent du sens, il était nécessaire de se questionner et d'appliquer des stratégies.

IV. Discussion

A. Bilan du mémoire

A la suite des différentes lectures qui m'ont été données à voir sur la compréhension en lecture, j'ai construit une séquence pour travailler sur un roman policier.

L'analyse de cette séquence et de ses productions m'a permis de confirmer la nécessité d'accompagner et de guider de manière explicite la compréhension de texte. J'ai réalisé l'importance de travailler les aptitudes au décodage et les aptitudes à comprendre (produire des images mentales, développer le lexique, raconter le texte).

Pour avoir plus de sens, cette étude aurait mérité qu'une évaluation sur l'aptitude narrative des élèves de cette classe soit réalisée sous la même forme (à partir de la grille d'analyse) que celle proposée dans le mémoire. Elle aurait permis de mesurer objectivement si l'enseignement donné au cours de cette séance a permis aux élèves de progresser.

Certaines analyses m'ont permis de m'interroger et de me questionner sur des modifications à apporter, lors d'une prochaine mise en œuvre de ce type de séquence :

- Beaucoup de traces écrites ont été réalisées en groupe, ce choix pédagogique a, j'en suis persuadée, permis à certains élèves de construire des stratégies et des réflexions qu'ils n'auraient pas eu, seul. Cependant, une prochaine fois je proposerai également à chacun de garder une trace personnelle de ces activités. Il pourrait, par exemple, s'agir de construire une fiche individuelle pour chaque personnage, qui reprendrait certaines informations de la trace commune, celle que chaque élève individuellement trouverait la plus pertinente à conserver.

Comme vu en conclusion de séquence, je multiplierai également les activités permettant de matérialiser les images mentales. Même s'il leur a été demandé, pour chaque nouveau chapitre, de construire « un film dans leur tête », je pense que, pour certains élèves, ne pas avoir la possibilité de matérialiser concrètement leurs pensées n'a pas permis une réflexion suffisamment efficace.

- Je n'ai pas assez incité les élèves à utiliser leurs productions construites au fil de la lecture. Ces traces écrites matérialisant le travail de chaque lecteur pour mieux comprendre le texte, auraient été un point d'appui solide pour accompagner l'activité « raconter le texte » qui permettait de voir apparaître leur compréhension de ce texte.
- Je réalise aussi qu'il a manqué au cours de séquence des outils individuel permettant aux élèves de s'auto évaluer (grille d'analyse par exemple). Elles auraient été une aide pour autoréguler la compréhension du texte.
- Je m'interroge également sur la pertinence d'étudier, sur une même œuvre, ces différentes stratégies. Se concentrer sur une stratégie permettrait d'avoir plus d'occasion de s'entraîner et aussi plus de temps pour l'acquérir. La progression devrait pouvoir se faire au cours d'une année et être le fil directeur pour l'étude de la littérature. Une stratégie déjà étudiée pouvant, bien entendu, être réinvestie sur une nouvelle œuvre si nécessaire. Une progression sur un temps plus long permettrait aussi de réduire le temps passé sur une œuvre, ce qui aurait l'avantage de conserver l'intérêt et la motivation des élèves, mais également d'avoir l'opportunité de découvrir et d'apprécier un plus grand nombre de textes.

B. Perspectives professionnelles

Le référentiel de compétences des professeurs (2013), prévoit que le professeur connaît ses élèves et les processus d'apprentissage. Pour construire et proposer des situations d'apprentissage, il se doit de tenir compte des apports de la recherche.

Cette exigence incite l'enseignant à une prise de recul le poussant à analyser sa pratique et à chercher à la modifier, à l'améliorer pour construire des séquences plus efficaces, répondant aux mieux aux besoins de ses élèves.

L'élaboration de cet écrit m'a permis de construire une séquence mise en œuvre dans ma classe en tenant compte d'analyses, de recherches et d'articles de différents auteurs. Plusieurs apports bénéfiques sont à retirer de ce travail.

Les apports scientifiques permettent de développer un regard critique sur des séances de lecture élaborées par des manuels. Elles sont une aide précieuse pour adapter ce type de propositions afin de les mettre en œuvre de manière efficace au sein d'une classe donnée.

Connaitre les résultats de recherches permet de construire des situations d'apprentissages efficaces. J'ai pu, grâce aux différentes lectures consultées, comparer et choisir de travailler sur des problématiques qui allaient permettre à mes élèves de progresser et de gagner en autonomie, dans la compréhension de leurs futures lectures.

Travailler en prenant en compte les conclusions de chercheurs m'a également amenée à analyser, une fois la séance menée, les productions de mes élèves. J'ai pu alors trouver des pistes, au regard d'écrits scientifiques, pour comprendre ce qui favorise, ou au contraire empêche, un bon enseignement.

Je terminerai en évoquant la satisfaction ressentie dans la mise en œuvre de cette séquence, construite grâce aux apports de la recherche. Proposer des activités en classe qui ont permis aux élèves d'élaborer et de comprendre des stratégies pour surmonter des difficultés de compréhension, les voir réinvestir ces stratégies dans d'autres situations où la compréhension leur échappe, me permet de croire que cet enseignement aura été efficace.

Et je ne négligerai pas non plus le plaisir ressenti en observant leur impatience de découvrir la suite des aventures du héros de ce roman lors d'une lecture offerte. Ce roman mis, ensuite, à disposition dans la bibliothèque de la classe ne reste jamais en rayon.

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
- Villard Marc,(2007) *Les doigts rouges*, 5^e édition, Mini Syros

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>

Sommaire Annexe

Annexe 1 : plan de séquence

Annexe 2 : Grille d'analyse sur la production des dessins d'images mentales

Annexe 3 : Grille d'analyse sur les productions sur la réaction de Ricky

Annexe 4 : Grille d'analyse sur l'évaluation « raconter le texte »

Annexe 1 : Plan de séquence

Séance		Objectifs	Activités des élèves
1	Chapitre 1	Apprendre à construire une image mentale	Lecture PE / individuelle Distinguer les personnages, les lieux et les événements (création d'affiche) Construire dans sa tête le film du premier chapitre
2	Chapitre 1	Construire des inférences : S'intéresser à la psychologie des personnages en complétant les blancs du texte	Lecture individuelle Définir l'état mental des personnages. Trouver des mots pour définir l'état mental de chaque personnage. Point sur l'enquête S'entraîner à raconter
3	Chapitre 2	Transformer les mots du texte en image	Lecture PE / individuelle Dessiner un passage du chapitre pour que quelqu'un qui ne connaît pas le texte le comprenne.
4	Chapitre 2	Utiliser le contexte pour comprendre un mot inconnu	Lecture individuelle Repérer les mots indices qui aident à comprendre un mot inconnu Point sur l'enquête S'entraîner à raconter
5/6	Chapitre 3	Construire des inférences : comprendre que l'état mental des personnages a un lien avec leurs actions	Lecture PE/individuelle Trouver ce que sait, pense, ressent Ricky Discussion collective /création affiches Justifier les actions de Ricky au regard de ses pensées Point sur l'enquête S'entraîner à raconter
7	Chapitre 4	Sélectionner les événements importants d'un chapitre pour le comprendre	Lecture PE/individuelle Dessiner les événements importants de ce chapitre pour que quelqu'un qui ne le connaît pas puisse continuer la lecture du roman
8	Chapitre 4	Construire des inférences : Utiliser ses connaissances sur le monde pour comprendre le texte.	Lecture individuelle Expliquer binôme pourquoi couper du bois en septembre est une idée originale Dessiner le masque que Ricky va emporter pour se baigner Point sur l'enquête S'entraîner à raconter
9 10 11	Chapitre 5 / 6	Transformer sa vision du texte en fonction de la progression de sa lecture	Lecture PE/Individuelle Expliquer ce qui se trouve dans le sac noir à différents moments de la lecture Point sur l'enquête S'entraîner à raconter
12	Chapitre 7	Construire des inférences : utiliser la pensée des personnages pour mieux comprendre le texte	Lecture PE/individuelle Représenter le Ricky avant et après l'annonce de Pluto Expliquer le lien entre l'état de Ricky et la chute du texte

Annexe 2 : Grille d'analyse productions d'images mentales

	fenetre	Ricky	Ricky à la fenêtre	Chambre de Ricky	Ricky dans son lit	nuit	lune	mas voisin	Fête	Grange	Georges avec le liquide rouge sur les doigts	Georges se lave les mains dans la cuisine	Mouchoir	Horloge	Bruno dans la grange	Porte grinça	Pinède	Grillons	« Si tu touches encore une fois à Sophie, je te tue. »	ricky pétrifié à sa fenêtre	Porte fermée derrière lui	
Elève 1			X				X		X	X	X	X										
Elève 2										X (foin)	X			X	X							
Elève 3														X								
Elève 4			X							X	X					X						
Elève 5			X							X	X		X	X						X		
Elève 6					X		X		X	X	X			X		X	X			X		
Elève 7			X		X									X								
Elève 8			X	X		X		X	X	X	X		X				X	X				
Elève 9			X					X	X	X	X		X	X		X				X		
Elève 10			X							X	X		X	X église								
Elève 11			X						X		X			X			X	X				
Elève 12			X							X	X		X	X								
Elève 13						X	X			X	X		X	X								
Elève 14			X				X				X		X	X					X	X	X	
Elève 15			X				X				X					X			X			
Elève 16			X	X			X			X	X		X	X		X	X					
Elève 17	X	X		X							X			X Clocher		X	X					
Elève 18			X				X				X					X						
Elève 19			X								X								X			X
Elève 20	X	X		X						X	X			X			X					
Elève 21			X				X	X	X	X	X			X			X					
Elève 22			X				X				X			X		X	X					
Elève 23			X							X	X		X	X								
Elève 24			X		X	X	X				X			X			X					
Elève 25			X							X	X			X	X				X			
Elève 26			X											x		x						
Elève 27											x			x								

Annexe 3 : Grille d'analyse sur la réaction de Ricky

	<i>comprend comment agit Ricky</i>	<i>Ne comprend pas la réaction de Ricky</i>	<i>aurait parlé à Georges</i>	<i>aurait appelé Pluto/ l'apollice</i>	<i>aller à la plage pour se calmer</i>	<i>ouvrir la porte de la grange</i>	<i>mener u ne enquête</i>	<i>quelque chose d'autre</i>	<i>aurait fait comme lui</i>
Elève 1	x		x						
Elève 2		x	x						
Elève 3		x	x						
Elève 4	x								x
Elève 5			x						
Elève 6	X et justifie sa réaction(a peur de finir comme Bruno)			x					
Elève 7	absent								
Elève 8					x				
Elève 9	X (comme si j'étais Ricky)		x						
Elève 10						x			
Elève 11		x		x					
Elève 12							x		
Elève 13						x			
Elève 14	Compte tenu de la qualité scripturale- Résultat non exploitable								
Elève 15	X justifie sa réaction par les senyiments éprouvés			x					
Elève 16	X justifie l'action de Ricky					x			
Elève 17				x					
Elève 18	x		x						
Elève 19	Compte tenu de la qualité scripturale- Résultat non exploitable								
Elève 20	x							x	
Elève 21	X justifie par les sentiments Ricky			x					
Elève 22				x					
Elève 23			x						
Elève 24			x						
Elève 25	x		x						
Elève 26	absent								
Elève 27			x						

Annexe 4 : Grille d'analyse sur l'évaluation « raconter le texte »

	<i>Présente les personnages</i>	<i>Situe actions dans le temps</i>	<i>Situe actions dans l'espace</i>	<i>Raconte quelques événements</i>	<i>Raconte les événements sans ordre chronologique</i>	<i>Raconte les événements dans l'ordre chronologique</i>	<i>Utilise au moins 4 mots du nouveau lexique</i>	<i>Tisse des liens entre les événements</i>	<i>Utilise les sentiments des personnages pour expliquer leur actions</i>	<i>Eléments secondaires nécessaires à la compréhension de l'histoire</i>	<i>présence d'éléments secondaires</i>
Elève 1	X				X		X	X	X		
Elève 2		X				X	X	X	X		
Elève 3	X	X	X			X	X	X	X	X	
Elève 4	X	X	X			X	X				X
Elève 5	X	X	X			X	X	X			
Elève 6	X	X	X			X	X				X
Elève 7	X				X						X
Elève 8	X			X							X
Elève 9	X	X	X			X	X	X	X	X	
Elève 10	X	X				X	X	X			X
Elève 11	X	X	X			X	X	X	X	X	
Elève 12	X			X							X
Elève 13				X							
Elève 14	X					X	X	X			X
Elève 15	X	X				X	X				
Elève 16	X	X	X			X	X	X	X	X	
Elève 17	X			X							
Elève 18						X	X				
Elève 19	X			X							
Elève 20	X			X							
Elève 21	X	X	X			X	X	X	X		
Elève 22	X	X	X			X	X	X			
Elève 23	X	X	X			X	X	X	X	X	
Elève 24	X				X		X				X
Elève 25	X	X				X	X	X	X		
Elève 26											
Elève 27											

Année universitaire 2015-2016

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

Titre du mémoire : Elaborer des stratégies de lecture pour comprendre le roman policier

Auteur : Juliette BOUDOU DOS SANTOS

Résumé :

Résumé :

La problématique de ce mémoire a pour objectif de vérifier le bénéfice lié à l'élaboration de stratégies de lecture pour faciliter la compréhension d'un roman policier au cycle 3.

Dans une classe de cycle 3, une séquence de lecture est menée sur un roman policier. Au cours de cette séquence les élèves grâce à différentes activités vont mettre en œuvre des stratégies de lecture qui seront explicitées et reformulées pour pouvoir être réinvesties. L'objectif final de cette séquence pour les élèves est d'être capable de raconter avec ces propres mots l'ensemble du texte lu.

L'analyse des différentes traces écrites ou orales produites au cours de la séquence devrait permettre de percevoir des signes de compréhension des élèves grâce à la mise en œuvre de différentes stratégies.

Mots clés : cycle 3/ CE2/ compréhension en lecture/stratégie de lecture/ roman policier

Summary :

The key question of this report is to confirm the benefits of using reading comprehension strategies while reading a detective novel in a key stage 2 class.

In order to answer this question, a learning process on a detective novel has been conducted in a key stage 2 class. During this learning process, students, through different activities used reading strategies that were to be explained and rephrased in order to create understanding and lead the students of the study to use these strategies autonomously. The final objective of this learning process is to lead the students to talk about the novel and be able to relate the facts with their own words.

The interpretation of the oral and written productions provided during the learning process should reveal comprehension through the use of several reading strategies.

Key words : key stage 2/CE2/reading comprehension/reading strategies/detective novel

