



**HAL**  
open science

# Apprendre à comprendre pour devenir un lecteur autonome

Camille Mollet

► **To cite this version:**

Camille Mollet. Apprendre à comprendre pour devenir un lecteur autonome. Education. 2015. dumas-01490569

**HAL Id: dumas-01490569**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01490569>**

Submitted on 15 Mar 2017

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

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

**MEMOIRE – 2CA-SH**

OPTION : F

**SESSION 2015**

APPRENDRE A COMPRENDRE  
POUR DEVENIR UN LECTEUR AUTONOME

**DIRECTEUR DE MEMOIRE : VINCENT EMMANUELLE**

**DISCIPLINE DE RECHERCHE : FRANÇAIS – La compréhension en lecture**

**STAGIAIRE : MOLLET CAMILLE**

## SOMMAIRE

I DESCRIPTION DU CADRE DE L'EXPERIMENTATION	5
1) Présentation de l'établissement	5
2) Présentation de la classe	6
3) Mise en place de l'inclusion	8
II LA COMPREHENSION EN LECTURE	10
1) Qu'est ce que la compréhension ?	10
a. Définition	10
b. La compréhension en lecture : quels processus cognitifs ?	11
c. Une bonne compréhension : un objectif du socle commun de compétence	12
2) Ce qui dysfonctionne chez un lecteur peu performant.	14
a. Un bagage lexical et culturel insuffisant	15
b. Des difficultés à assurer la cohérence textuelle	16
c. Des malentendus sur l'activité de lecture	17
3) Des hypothèses pour y remédier	18
a. La clarté cognitive	18
b. L'enseignement de stratégies	19
c. De nouveaux principes didactiques	21
III MISE EN PLACE ET ANALYSE	22
1) La mise en place de l'enseignement réciproque	22
a. Séance de présentation des stratégies	22
b. Un cadre de l'activité de lecture	24
c. Un travail plus précis pour approfondir certaines stratégies	26
2) Analyse des progrès...	29
a. ... des élèves en général	29
b. ...de Kendra	30
c. ...de Pauline	31
3) Les limites de la démarche	35
a. Un cadre encore friable	35
b. Une continuité nécessaire	35
CONCLUSION	36
BIBLIOGRAPHIE	37
ANNEXES	38

S'il est évident que l'expression écrite peut être discriminante, il me semble que la compréhension d'un texte l'est encore plus pour un élève, quelque soit son futur parcours scolaire et a fortiori pour n'importe quel citoyen cherchant à comprendre le monde qui l'entoure. D'ailleurs le socle commun de compétences prévoit qu'à la fin de la scolarité obligatoire, un élève doit être capable de « dégager, par écrit ou oralement, l'essentiel d'un texte lu » et de « manifester par des moyens divers sa compréhension de textes variés ».

Or, je suis malheureusement obligée de constater que ce n'est pas le cas pour tous les élèves. En classe de troisième, les difficultés de compréhension sont encore importantes et chez certains de nos élèves, sont durables et persistantes malgré l'enseignement qui leur a été délivré jusqu'alors. Pour ne prendre qu'un seul exemple, lors d'une épreuve de brevet blanc, à la question « où est Fintan ? », 4 élèves sur 56 répondent qu'il est dans un train pour Bordeaux parce qu'ils ont relevé cette information dans un passage (« Ça l'avait brûlé et enfiévré, dans le train qui roulait vers Bordeaux »). Il est pourtant précisé, dès le chapeau, que « Fintan et sa mère Maou viennent de s'embarquer pour l'Afrique » et que le champ lexical de la mer est omniprésent dans le texte puisqu'une large partie de l'extrait décrit cette traversée (« la mer », « couchette », « bateau », « cabine », « hublot », « océan » etc.). Les élèves ne parviennent pas à faire la différence entre ce qui est de l'ordre du détail (la mention d'un voyage en train) et ce qui constitue l'essentiel du texte, à savoir la traversée en bateau effectuée par Fintan.

En tant que jeune professeur, je me suis vite sentie démunie. Pourquoi ne parviennent-ils pas à comprendre ce texte alors même que le vocabulaire ne pose pas de problèmes majeurs, qu'il ne nécessite pas particulièrement de connaissances encyclopédiques extérieures ? La réponse me semblait complexe dans la mesure où en tant que lecteur performant, nous ne mesurons pas forcément les processus que l'on met en place instinctivement pour comprendre un texte et qui font défaut à certains de nos élèves.

Ce questionnement a pris d'autant plus d'importance à mes yeux que, depuis la rentrée 2013, nous travaillons, au collège Flandre de La Madeleine autour d'un projet d'inclusion des élèves de SEGPA dans des classes ordinaires. Or, l'année dernière j'ai rapidement constaté que les élèves inclus suivaient très bien les échanges en classe mais étaient vite en difficulté lorsqu'ils se retrouvaient seuls face à un texte. Ces difficultés les maintiennent donc dans une forme de dépendance puisque dès lors qu'ils n'ont pas quelqu'un pour les guider, les accompagner, les orienter, le sens du texte leur échappe. La dépendance est d'autant plus forte que ces difficultés de compréhension de lecture ont des répercussions sur les apprentissages dans

l'ensemble des matières où on leur demande de lire seuls : résolution de problèmes en mathématiques, étude de documents en histoire, etc.

C'est pourquoi, j'ai souhaité centrer mes recherches et mes expérimentations sur la compréhension en lecture. **J'essaierai de montrer dans quelles mesures l'acquisition de stratégies de compréhension en lecture aide les élèves à devenir des lecteurs autonomes.**

En effet, l'autonomie dans l'activité de lecture me semble quelque chose d'essentiel et de premier puisqu'elle permet ensuite aux élèves d'avoir accès aux savoirs de leur choix, et d'exercer leur esprit critique sur ce qu'ils peuvent lire.

Après avoir décrit le cadre dans lequel j'ai pu travailler pendant deux ans (établissement, classe de 6<sup>ème</sup> inclusive), je présenterai ce qu'implique le processus de compréhension en m'appuyant sur les recherches de Goigoux, Cèbe, Giasson et Oczkus. Enfin, je montrerai ce qu'a pu apporter l'acquisition des stratégies de lecture à des élèves de SEGPA mais également à d'autres élèves en grandes difficultés.

## I. DESCRIPTION DU CADRE DE L'EXPERIMENTATION

### 1) Présentation de l'établissement

Pour la deuxième année consécutive, j'effectue un remplacement à l'année en tant que T.Z.R. au collège Flandre de La Madeleine. C'est un collège à taille humaine, 4 classes par niveau avec entre 24 et 29 élèves par classe. Nos élèves viennent de milieux sociaux assez différents mais ils sont néanmoins 50% à venir d'un milieu défavorisé. Sur le plan scolaire, le niveau est également hétérogène. Le collège obtient 90.22% de réussite au D.N.B. en 2014 mais peine un peu plus dans l'obtention de mention avec 45.65% des élèves qui en obtiennent.

Le collège possède également une S.E.G.P.A, une U.L.I.S. trouble des fonctions cognitives et depuis septembre 2013 une U.P.E.2A. Cela fait de Flandre un collège ouvert à la différence, le climat entre les élèves est globalement bon. Ces différents dispositifs font partie intégrante du collège dans leur fonctionnement mais également spatialement. Les classes de référence de 6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup> SEGPA, ainsi que la classe de regroupement des élèves U.L.I.S. sont situées dans le même bâtiment que les classes « ordinaires » et au même étage que la salle dans laquelle j'enseigne.

Les liens entre la SEGPA et le collège ordinaire existent depuis quelques années. Plusieurs collègues travaillent à créer des passerelles entre les classes ordinaires et les classes de SEGPA, afin d'accompagner au mieux les élèves et qu'ils puissent profiter des différents dispositifs existants au collège pour acquérir le maximum de compétences possibles. Ces liens sont présents à tous les niveaux et permettent à certains élèves de SEGPA de passer le DNB à la fin de la classe de 3<sup>ème</sup>. En 2013, un de ces élèves a réussi à l'obtenir. De même, on propose à certains élèves de 3<sup>ème</sup> ordinaire en grande difficulté de passer le CFG afin qu'aucun élève de Flandre ne quitte le collège sans diplôme.

Ces liens sont encore plus forts sur le niveau 6<sup>ème</sup>. En effet, la classe de 6<sup>ème</sup> SEGPA a ses heures de français, mathématiques et histoire-géographie alignées sur celles d'une classe de 6<sup>ème</sup> ordinaire. De fait, cela permet aux élèves de SEGPA ayant suffisamment de compétences, d'être inclus dans une ou plusieurs matières. A l'inverse, certains élèves de 6<sup>ème</sup> ordinaire peuvent bénéficier d'une remédiation, en étant momentanément inclus dans la classe de 6<sup>ème</sup> SEGPA. Pendant l'année scolaire 2013-2014, j'ai inclus en français deux élèves. L'une était incluse uniquement en français, la seconde a d'abord été incluse en français, math et histoire-géographie puis au troisième trimestre elle a suivi l'ensemble des cours avec la classe de 6<sup>ème</sup> ordinaire. A la fin de l'année scolaire, il a même été envisagé de revoir

l'orientation de cette élève en la laissant intégrer la classe de 5<sup>ème</sup> ordinaire. Cette élève avait manifestement les compétences nécessaires, cependant elle avait un besoin indispensable d'adaptations. Malheureusement, certains membres de l'équipe pédagogique de Flandre étant encore frileux à la mise en place d'adaptations, l'élève a gardé comme classe de référence la classe de SEGPA afin de ne pas mettre en péril sa scolarité. Rendre ces passerelles plus efficaces en participant à l'évolution du collège ordinaire m'a naturellement conduit à suivre la formation préparant au 2CASH.

## 2) Présentation de la classe

La direction du collège a choisi d'aligner les heures de la 6<sup>ème</sup> SEGPA avec celles de la 6<sup>ème</sup>C. Cette classe était composée de 27 élèves. Un élève a quitté la classe avant la fin du premier trimestre suite à un changement d'établissement voulu par la famille. Un autre est arrivé environ à la même période. Cet élève est arrivé directement de sa classe de CM2, il m'a été présenté comme intellectuellement précoce. Suite à une rencontre avec la famille, j'ai compris qu'il s'ennuyait sérieusement en CM2, ce qui l'amenait à perturber le bon déroulement du cours. Il s'est très vite intégré et possède largement les compétences pour suivre les enseignements en classe de 6<sup>ème</sup>.

La classe est composée de 12 filles et 14 garçons. 19 élèves font partie de l'option bi-langue, c'est-à-dire qu'ils étudient à la fois l'anglais et l'allemand comme première langue vivante. Les élèves ont de réelles compétences scolaires. Il y a une très bonne tête de classe, 12 élèves ont au dessus de 16 de moyenne. Quatre élèves ont des difficultés, en particulier en français. Un élève a un trouble spécifique du langage oral en lien avec une dyspraxie verbale. Une scolarisation en ULIS au collège Rouges-Barres avait été envisagée avant son entrée en sixième mais face au refus de l'élève et à sa très bonne adaptation au collège, il poursuit sa scolarité dans la classe et s'épanouit de jour en jour. Il a énormément progressé en expression orale et n'hésite plus à prendre spontanément la parole. Son trouble ayant des répercussions sur le langage écrit, l'orthographe et l'expression écrite de manière générale sont des domaines dans lesquels il est encore peu compétent.

C'est une classe avec laquelle il est très agréable de travailler, ils sont dynamiques à l'oral et de manière générale très volontaires. Ils sont nombreux à posséder une réelle curiosité intellectuelle, la classe est de fait enthousiaste pour tout ce qu'on leur propose. Rares sont les élèves réfractaires à la tâche scolaire. Par contre 3 élèves, dont l'élève dyspraxique, avaient

des difficultés à se lancer dans une activité d'écriture en début d'année. C'est moins le cas aujourd'hui.

Les élèves étant très dynamiques, en particulier lorsqu'il s'agit d'activité privilégiant l'oral, certains avaient des difficultés à contraindre leurs prises de parole et prenaient énormément de place dans la classe ayant même tendance à « écraser » d'autres camarades. Un petit groupe de garçons en particulier, extrêmement à l'aise à l'oral ne prenait pas la peine de lever la main et n'hésitait pas à afficher leur supériorité ressentie face à un groupe de filles plus discrètes mais par ailleurs tout aussi compétentes.

Le clivage entre filles et garçons était d'ailleurs très présent en début d'année. Il était marqué d'abord spatialement puisqu'aucun binôme n'était mixte alors que les élèves peuvent se placer comme bon leur semble dans la classe. Mais cela avait également des répercussions sur le climat de la classe et finissait par en avoir sur les apprentissages. Comme je suis le professeur principal de cette classe, j'ai pu effectuer un travail en vie de classe autour de la question de la différence entre filles et garçons. Il a fallu désamorcer leur regard très stéréotypé de l'autre sexe. Ils ont peu à peu pris conscience que finalement ils avaient autant de points communs que de différences et qu'il était absurde et discriminant de sans cesse commencer son discours par « les filles pensent que... », « les garçons sont... » etc.

Le climat s'est amélioré et les élèves ne rechignent plus à travailler en groupe mixte lorsqu'on leur impose, mais ils ne le font pas encore naturellement. Des conflits ont encore lieu mais sont moins fréquents et ils ont compris qu'ils ne peuvent pas en expliquer les raisons, par le simple fait qu'ils doivent travailler avec des filles ou avec des garçons. Par ailleurs, les élèves « meneurs » ont appris à écouter et prennent de moins en moins la parole de manière intempestive. Même s'il est encore parfois difficile de canaliser leur spontanéité, ils ont pris conscience de la nécessité pour chacun de trouver sa place au sein du groupe classe et de pouvoir y prendre la parole sans avoir peur du regard des autres élèves.

Avant la mise en place de l'inclusion, j'avais deux appréhensions par rapport au profil de cette classe. Je craignais de ne pas réussir à gérer la trop grande hétérogénéité de la classe. Je me demandais comment j'allais parvenir à m'adapter suffisamment aux difficultés des élèves de SEGPA tout en continuant à maintenir un niveau important d'exigences indispensable pour canaliser l'attention des élèves les plus performants et répondre à leurs besoins éducatifs. J'avais également peur que les deux élèves de SEGPA ne parviennent à trouver leur place au



sein du groupe classe et qu'elles n'osent pas prendre la parole. Nous verrons par la suite comment ont évolué ces craintes.

### 3) Mise en place de l'inclusion

L'inclusion des deux élèves de SEGPA a débuté au retour des vacances de la Toussaint. Nous souhaitons, avec la collègue de SEGPA, que l'inclusion puisse commencer le plus rapidement possible (l'année précédente, elle avait débuté un peu avant les vacances de Noël et cela nous avait semblé tardif), mais il était indispensable que nous laissions passer la première période pour que ma collègue puisse évaluer les compétences de ses élèves (passage des évaluations EGPA notamment) et voir quel élève pouvait potentiellement bénéficier de l'inclusion dans une classe de 6<sup>ème</sup> ordinaire.

Finalement, nous avons proposé l'inclusion à deux élèves : Kendra et Pauline. Pauline est incluse uniquement en français alors que Kendra l'est également en mathématiques et sans doute prochainement en histoire-géographie. Elles suivent 4h de français (sur les 5h hebdomadaires) avec les 6<sup>ème</sup>C.

#### a. Pauline

Pauline est une élève qui a davantage de facilités en français qu'en mathématiques. Les évaluations EGPA (voir annexe 1) montrent qu'elle a acquis 68.47% du palier I du socle commun de compétences et 49.28% du palier II. Elle a une assez bonne orthographe lexicale, un peu moins grammaticale, mais n'a pas plus de difficultés en expression écrite qu'un élève en difficulté de 6<sup>ème</sup> ordinaire. Elle systématise très rapidement lorsqu'on la met face à un exercice pour lequel elle doit appliquer une consigne simple. Cela laisse supposer qu'elle intègre vite les notions étudiées. Cependant, la principale difficulté de Pauline est qu'elle donne peu de sens aux apprentissages. De fait, elle donne l'illusion d'avoir compris la notion en systématisant très rapidement, mais le lendemain se montre souvent incapable de réutiliser la chose vue dans un autre contexte. Par exemple, rapidement après le début de son inclusion, nous avons revu la conjugaison de l'imparfait. Elle a très vite intégré les désinences verbales et retenait même les particularités orthographiques propres à ce temps, mais beaucoup plus difficilement les valeurs de ce temps. Lors d'une évaluation finale, je demandais d'identifier le temps d'un verbe souligné et de donner sa valeur. Elle n'a pas réussi à dire qu'il s'agissait d'un verbe à l'imparfait. Elle a également des difficultés assez importantes de compréhension en lecture qu'on développera davantage par la suite.

C'est une élève discrète, mais qui ose participer lorsqu'elle est en confiance. Elle lève la main de manière spontanée surtout lors de phases de correction. Elle prend par contre peu la parole lorsqu'il s'agit de donner son avis sur un texte ou d'émettre des hypothèses de compréhension. Elle a su trouver sa place au sein de la classe. Au départ, elle s'asseyait systématiquement à côté de Kendra, mais ce n'est plus le cas. Cependant, elle a tendance à se faire oublier lorsqu'elle se sent en difficulté et à attendre que le temps passe au lieu de demander tout de suite de l'aide. Elle sait dire qu'elle ne comprend pas mais n'arrive pas toujours à expliquer ce qui la gêne, elle ne cerne pas précisément ce qui la met en difficulté.

#### b. Kendra

Kendra a également de nombreux points d'appui en français. Les évaluations EGPA (voir annexe 2) montrent qu'elle a acquis 72.07% du palier I du socle commun de compétences et 42.03% du palier II. Elle a de réelles compétences dans le domaine de la compréhension orale et écrite puisque, lors des évaluations, elle obtient des notes aux alentours de la moyenne de la classe de 6<sup>ème</sup>C. Elle est capable de dégager le sens global d'un texte. Ses difficultés se situent davantage dans la compréhension de l'implicite d'un texte mais nous y reviendrons plus précisément dans la suite du mémoire. C'est dans le domaine de la maîtrise de la langue que sont les principales difficultés de Kendra, qui a peu acquis les différentes catégories grammaticales et les règles qui leur sont inhérentes. Elle mémorise peu les leçons grammaticales lorsqu'elle n'en perçoit pas l'intérêt.

Kendra est une jeune fille dynamique et enthousiaste qui prend plaisir à apprendre de nouvelles choses. Elle a vite trouvé sa place dans la classe et n'hésite pas à prendre la parole. Elle est capable de donner son avis et de le défendre. Cependant, elle ne parvient pas toujours à laisser ses problèmes personnels à l'extérieur de la classe et cela l'empêche parfois d'entrer pleinement dans les apprentissages ou manifeste régulièrement le besoin d'aller à l'infirmerie. Elle verbalise très bien ce problème mais ne parvient pas encore pleinement à y remédier.

## II. LA COMPREHENSION EN LECTURE

Afin de pouvoir aider au mieux nos élèves et ne pas s'appuyer uniquement sur des « ressentis » pour construire notre enseignement, il est essentiel de comprendre précisément ce qu'est la compréhension en lecture et les processus cognitifs qui interviennent.

### 1) Qu'est ce que la compréhension ?

#### a. Définition

Je partirai de la définition que propose Goigoux<sup>1</sup>, qui présente la compréhension comme étant «une construction de significations, réalisée par un sujet (lecteur) à partir d'un texte écrit, dans un contexte de lecture. Cette construction est le fruit d'une interaction entre les données propres au texte et les connaissances du lecteur (connaissances linguistiques et connaissances conceptuelles) en fonction des buts qu'il poursuit à travers cette lecture. » Il illustre sa définition par le schéma suivant.

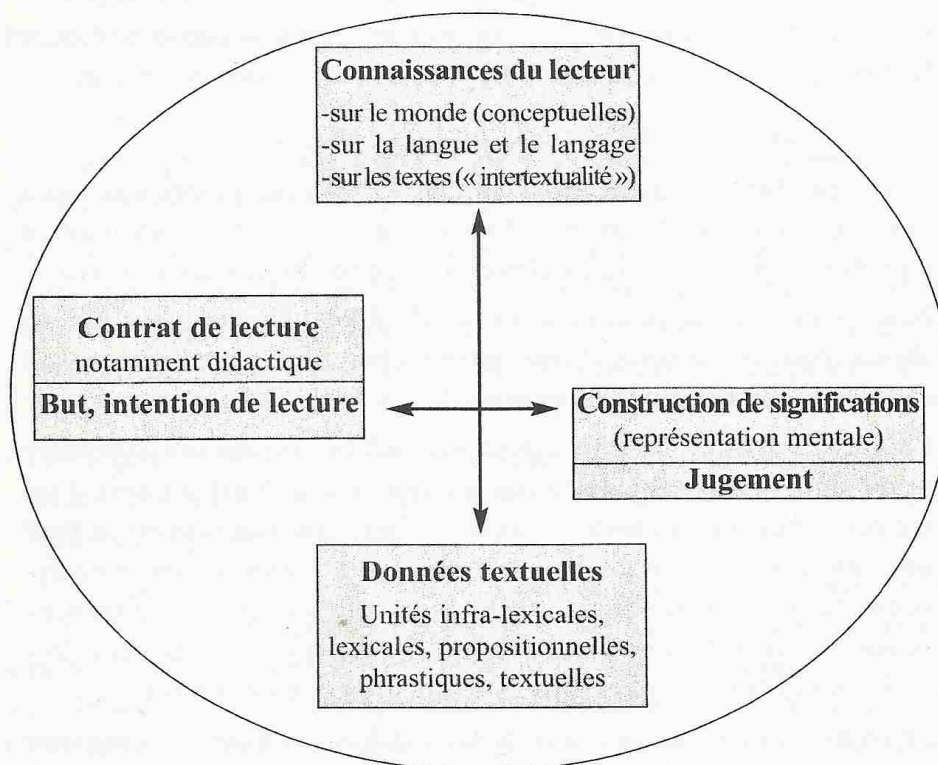


SCHÉMA N°16 : « LIRE »

<sup>1</sup> GOIGOUX R., *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, p.127

Même si elle est un peu complexe, cette définition permet de mettre en lumière le fait que la compréhension en lecture est d'abord une construction, ce n'est pas quelque chose d'inné ni qu'on apprend une bonne fois pour toute, c'est un processus nouveau et différent pour chaque texte que le lecteur va rencontrer. De plus, elle nécessite une implication forte du lecteur, puisque la définition précise qu'avant même la lecture, le sujet doit avoir conçu, parfois sans en avoir conscience, un but à sa lecture et qu'il doit pouvoir mobiliser ses connaissances au cours de celle-ci. Enfin, et c'est peut être l'essentiel, la compréhension du texte ne peut avoir lieu que si le lecteur interagit avec le texte. Avant, pendant et après la lecture, la construction du sens ne peut se faire que si le lecteur met en relation ce que lui dit le texte et ce qu'il sait déjà. Or, cette interaction n'est pas quelque chose de simple et nécessite une charge attentionnelle et des capacités cognitives importantes que nous allons maintenant détailler.

#### b. La compréhension en lecture : quels processus cognitifs ?

Selon les auteurs et les recherches qu'ils ont menées, la terminologie est différente mais on peut observer, que ce soit chez Giasson, Cèbe, Thomazet ou Goigoux, des invariants même si la manière de les présenter n'est pas identique.

En effet, Giasson explique que la compréhension en lecture repose sur trois types de processus :

- Les processus d'intégration : ils désignent le fait de faire des liens à partir d'indices de relation (connecteurs spatio-temporels et anaphores) et des inférences.
- Les macro-processus : la capacité d'identifier les idées principales du texte.
- Les processus d'élaboration : faire les inférences non prévues par le texte et qui permettent de créer une image mentale, raisonner sur le texte, réagir émotionnellement et intégrer les idées nouvelles apportées par le texte.

Goigoux, quant à lui, identifie trois niveaux de traitements cognitifs nécessaires à l'activité mentale qu'est la compréhension en lecture :

- L'identification des mots : l'attribution d'une première signification.
- Les micro-traitements textuels : la construction de la signification des groupes de mots grâce à la maîtrise de la ponctuation, des liens logiques, des reprises anaphoriques notamment.
- Les macro-traitements et représentation mentale : la construction de la représentation mentale, identification des idées principales.

Enfin, Cèbe et Goigoux<sup>2</sup>, ne parlent plus de processus cognitifs mais de compétences nécessaires à la compréhension (cela s'explique certainement par le fait que l'ouvrage est une méthode destinée à pouvoir être utilisée par les enseignants le plus rapidement possible). Elles sont au nombre de cinq :

- Compétences de décodage (automatisation des procédures d'identification des mots écrits)
- Compétences linguistiques (syntaxe et lexique)
- Compétences référentielles (connaissances « sur le monde », connaissances encyclopédiques)
- Compétences textuelles (genre textuel, énonciation, ponctuation, cohésion, cohérence, inférences)
- Compétences stratégiques (régulation, contrôle et évaluation, par l'élève, de son activité de lecture)

De fait, il est important de retenir que pour comprendre un texte, différents processus cognitifs sont en jeu et qu'ils agissent à différents niveaux. Ces différents niveaux sont d'ailleurs présents chez tous les auteurs, quelque soit la terminologie utilisée. Le lecteur performant doit être capable de travailler avec précision au cœur du texte pour comprendre son organisation précise (micro-traitement chez Goigoux, processus d'intégration chez Giasson) tout en parvenant à prendre le recul nécessaire afin de dégager l'essentiel du superflu à l'aide de connaissances extérieures au texte (macro-traitement chez Goigoux et macro processus et processus d'élaboration chez Giasson). C'est très certainement la nécessité de combiner deux processus cognitifs différents qui rend l'activité de lecture difficile d'autant plus chez des élèves dont la charge attentionnelle est limitée et la capacité à se décentrer peu évidente.

c. Une bonne compréhension : un objectif du socle commun de compétence

Pourtant, les programmes de français et le socle commun sont unanimes : la compréhension en lecture est un objectif majeur de l'enseignement au collège. Parmi les sept compétences établies par le socle commun, la première est la maîtrise de la langue française et le texte précise qu'elle est une « priorité absolue ». La maîtrise de la langue française passe par « la

---

<sup>2</sup> CÈBE S., GOIGOUX R., *Lector&Lectrix Collège*, p.7

capacité à lire et à comprendre des textes variés », capacité qui arrive en tête. Dans le livret personnel de compétences, cette capacité est scindée en différents items à valider :

- Adapter son mode de lecture à la nature du texte et à l'objectif proposé.
- Repérer les informations dans un texte à partir des éléments explicites et des éléments implicites nécessaires.
- Utiliser les capacités de raisonnement, ses connaissances sur la langue, savoir faire appel à des outils appropriés pour lire.
- Dégager par écrit ou oralement, l'essentiel d'un texte lu.
- Manifester par des moyens divers sa compréhension de textes variés.

La compréhension en lecture est donc présentée comme étant une compétence essentielle et dont l'acquisition doit être une priorité pour tous les enseignants. Cependant, à la lecture de ces textes ainsi que des programmes de français, on se rend compte qu'aucune indication n'est donnée concernant la démarche à suivre pour l'enseignement de cette capacité. De même, aucune progressivité n'est proposée dans les apprentissages entre la classe de sixième et la classe de troisième.

Le livret personnel de compétence indique néanmoins que l'élève doit savoir « faire appel à des outils appropriés », ce qui sous entend certainement qu'il est nécessaire d'enseigner des procédures de lecture dont l'élève doit savoir se servir. La notion de procédure se retrouve également dans la formule « adapter son mode de lecture ». Cependant, même si l'on retrouve les différents processus cognitifs nécessaires à la compréhension en lecture (repérer les informations explicites et implicites, utiliser ses connaissances sur la langue, dégager l'essentiel d'un texte lu), ils sont juxtaposés, ne permettant pas forcément à l'enseignant de comprendre le lien existant entre l'acquisition de ces différentes capacités et le fait d'être compétent en lecture.

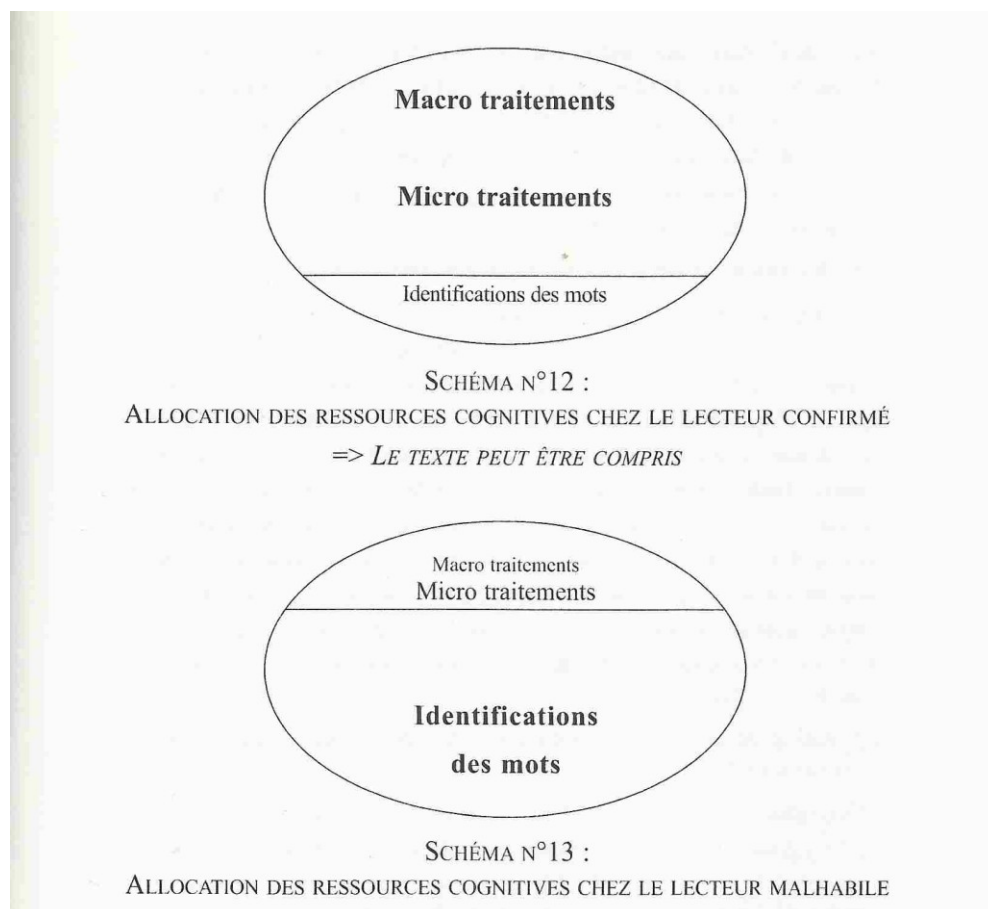
De même, on trouve simplement dans le préambule des programmes de français, l'indication suivante : « En approfondissant ce qui a pu être acquis au cours de l'enseignement primaire, on développe l'aptitude des élèves à s'interroger sur les effets produits par les textes, sur leur sens, leur construction et leur écriture. »

Les programmes de français visent donc le développement de compétences utiles à tout acte de lecture, notamment la maîtrise de la langue, la cohérence textuelle, l'accroissement du lexique et des connaissances du monde mais ils ne proposent pas réellement d'indications sur la manière de développer ces compétences.

2) Ce qui dysfonctionne chez un lecteur peu performant.

Etant donné les différents processus cognitifs en jeu dans l'activité de lecture, il est important de comprendre à quels niveaux se situent les difficultés de nos élèves. Il est essentiel de préciser d'emblée comme le note Goigoux<sup>3</sup>, que l'incapacité des élèves à comprendre un texte « ne dépend pas de leur « intelligence » ou de leur « motivation » : elle est tributaire de l'insuffisante automatisatisation de ce que l'on nomme les traitements de bas niveaux ». En effet, il est évident que l'on ne peut pas exiger des élèves d'être capables de prendre du recul par rapport au texte qu'ils sont en train de lire s'ils ne parviennent pas encore à déchiffrer correctement un texte.

Les capacités cognitives de chaque individu sont limitées. Le lecteur performant utilise peu de charge attentionnelle pour identifier les mots et faire les liens entre les phrases, etc. Il a donc tout le loisir de s'occuper des détails, de faire les inférences implicites. Au contraire, chez un lecteur peu performant, l'identification des mots se fait au détriment des autres traitements. C'est ce qu'illustre le schéma de Goigoux.



<sup>3</sup> GOIGOUX R., *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, p.90

Parmi ces traitements de bas niveaux qui « accaparent » la charge attentionnelle de nos élèves, on peut identifier notamment deux éléments problématiques: un bagage lexical et culturel insuffisant et des difficultés à assurer la cohérence textuelle.

a. Un bagage lexical et culturel insuffisant

De nombreuses études soulignent un appauvrissement du bagage lexical de nos élèves et il est évident que cela nuit à la compréhension en lecture. D'ailleurs, lorsqu'on interroge les élèves ayant des difficultés à comprendre un texte, c'est la principale voire la seule difficulté qu'ils sont capables d'identifier en pointant du doigt les mots qu'ils ne comprennent pas.

Pauline et Kendra sont clairement en difficulté d'un point de vue lexical. Si l'on observe la partie concernant le vocabulaire des évaluations EGPA, Pauline a acquis 73% du palier I et 27.2% du palier II. Quant à Kendra, elle a acquis 94.74% du palier I et 9.09% du palier II. Pauline comme Kendra valide clairement le palier I mais sont très largement en deçà de ce qu'on attend d'un élève en fin de CM2. On peut s'étonner de l'écart important qui existe entre leur performance au palier I et celle du palier II, mais il est très intéressant de lire ces résultats au regard de ce qu'écrivent Goigoux et Cèbe<sup>4</sup> : « Dès l'âge de 8 ans, l'essentiel des connaissances encyclopédiques, expressions et mots nouveaux appris par un élève se trouve dans les textes qu'il lit (ou qu'on lui lit), quand, jusque là, il provenait des situations de communication orale. Un bon lecteur ne cesse de s'enrichir lexicalement alors qu'un mauvais lecteur s'appauvrit. » Ce déficit lexical et culturel est donc à la fois une cause et une conséquence des difficultés de compréhension en lecture qu'ont nos élèves. Il n'est donc pas étonnant que l'écart entre le palier I et le palier II soit important : on peut supposer que les difficultés importantes qu'ont rencontrées Pauline et Kendra en compréhension en lecture ont ralenti et rendu difficile l'acquisition de nouveaux mots et de nouvelles connaissances.

L'enseignement du lexique est donc essentiel et on peut observer qu'il occupe beaucoup les professeurs de français étant donné la réaction d'un nombre important d'élèves : très souvent, lorsqu'on leur demande de réagir suite à la lecture d'un texte, ils commencent par énumérer le lexique posant un problème sémantique. Cependant, un bagage lexical et culturel insuffisant n'est pas la seule difficulté de nos élèves. En effet, il arrive régulièrement que certains élèves auxquels on a expliqué le vocabulaire inconnu demeurent incapables de saisir le sens d'un texte.

---

<sup>4</sup> CEBE S., GOIGOUX R., *Lector&Lectrix Collège*, p.8



## b. Des difficultés à assurer la cohérence textuelle

En effet, pour comprendre un texte dans sa globalité et être capable de se le représenter mentalement, identifier le vocabulaire ne suffit pas. Il faut être capable de relier les phrases entre elles, trier les informations afin de retenir les éléments importants en laissant de côté les autres. Cette intégration sémantique est rendue difficile, car un lecteur peu performant a déjà déployé beaucoup de ses ressources cognitives à l'identification des mots, comme nous l'avons vu plus haut. De fait, on remarque que les élèves parviennent souvent à réaliser cette intégration sémantique en tout début de texte mais ne le font plus ensuite. Ils sont donc incapables de faire évoluer l'image mentale qu'ils se sont créée au commencement du texte et assurer la cohérence textuelle. Leur compréhension est alors incomplète voire fautive.

Autre écueil, leur compréhension se fait en « îlots », ils comprennent les principales informations du texte mais laissent de côté celles qu'ils ne comprennent pas sans que cela leur pose problème, ou encore ne parviennent pas à relier les informations entre elles. Les inférences de liaison sont difficiles à réaliser pour les élèves, en particulier les relations causales mais également les relations temporelles, surtout lorsque les événements ne sont pas présentés dans l'ordre chronologique. Par exemple, il sera extrêmement difficile pour un élève en difficulté de comprendre qu'un auteur explique les causes qui ont poussé un personnage à agir, en particulier si ces causes sont exposées après que l'action du héros ait été mentionnée. Or, cela est très fréquent dans les textes.

Pauline éprouve clairement des difficultés à faire des inférences, elle perçoit quelques détails du texte, mais ne parvient pas à les relier entre eux. Elle éprouve également des difficultés à repérer le nombre de personnages, étant donné que les reprises anaphoriques sont sources de confusions. De fait, elle est, la plupart du temps, incapable de se créer une image mentale du texte, ou de dégager les idées essentielles. Un des premiers textes que j'ai pu étudier avec elle était *Les Fées* de Charles Perrault, il l'a beaucoup déstabilisée. Lorsque je lui ai demandé ce qu'elle avait compris, elle m'a répondu "rien". Je lui ai donc demandé quels étaient les personnages de l'histoire. Elle a tout de suite parlé de la veuve, elle a su expliquer le sens de ce mot. Elle avait compris que la veuve avait deux filles mais n'a pas su en dire plus. Je lui ai alors demandé de répondre à un petit QCM, en n'hésitant pas à relire le texte. Ce QCM m'a permis d'identifier qu'elle avait compris des choses et elle répondait logiquement à la plupart des questions. Par contre, elle confondait les deux sœurs : elle n'a pas identifié clairement laquelle était aimée et laquelle était détestée par la mère, elle n'a pas compris que l'aînée n'allait pas à la source avec plaisir, que la fée changeait d'apparence. Elle a retenu une série

d'éléments (et l'utilisation du QCM l'y a aidée) mais elle n'a compris ni le sens global du texte, ni les relations qu'entretiennent les personnages entre eux.

Kendra, quant à elle, a plus de facilité à réaliser des inférences, elle parvient plus facilement à assurer la cohérence textuelle. Face au même texte, et placée dans la même situation que Pauline, elle répond correctement et rapidement à l'ensemble des questions. Nous verrons par la suite que Kendra se retrouve en difficulté lorsqu'il faut déduire des informations implicites pour comprendre le texte. De plus, il est important de noter que lorsque Kendra et Pauline sont confrontées à la lecture *des Fées*, leur compréhension du texte est facilitée par le recours au questionnaire qui guide leur lecture et les aide à faire les inférences nécessaires. De fait, elle accède au sens du texte mais ne sont pas autonomes dans leur lecture.

### c. Des malentendus sur l'activité de lecture

Les difficultés des élèves en ce qui concerne la compréhension en lecture s'expliquent également par le fait qu'ils ne savent pas ce que cela veut dire, et pire ils font un contre-sens. La plupart des élèves en difficulté pense que comprendre un texte c'est être capable de décoder tous les mots ou encore de rechercher des informations demandées par un questionnaire.

Ils n'ont pas conscience que lire un texte est une activité dans laquelle il est nécessaire de chercher à comprendre au fur et à mesure de l'avancée du texte. De fait, ils ont beaucoup de difficultés à se montrer actifs et se contentent d'une seule lecture, ce qui leur coûte déjà beaucoup d'énergie. Et même lorsqu'on leur demande de se replonger dans le texte pour améliorer leur compréhension, ils le relisent intégralement, sans être capables de cibler les passages plus complexes. Pauline et Kendra n'ont pas le réflexe de relire spontanément un texte et Pauline a de grandes difficultés à rester concentrée jusqu'au bout de sa lecture, même pour un texte d'une quarantaine de lignes.

Plus problématique, on se rend compte que les pratiques scolaires influencent négativement la représentation que les élèves se font de l'activité de lecture. L'utilisation très fréquente de questionnaires de lecture et même dans une certaine mesure l'échange élèves-professeur, confortent les élèves dans l'idée que la compréhension n'est pas le fruit d'un processus autonome, mais qu'elle dépend d'un questionnaire ou du questionnement du professeur et donc d'une aide extérieure. Comment rendre les élèves autonomes alors qu'à chaque fois que l'on pratique la lecture en classe, on les place dans une situation de dépendance ? C'est ce que

résume très bien Goigoux<sup>5</sup> à travers cette formule : « les professeurs aident les élèves à lire les textes mais sans leur dire comment ils font pour les aider. Toutes ces aides restent implicites et probablement largement non conscientes chez les professeurs eux-mêmes. Elles sont très efficaces car la plus grande partie des élèves parvient en effet à comprendre le texte. Mais lorsque le maître se retire, les élèves sont incapables de se débrouiller seuls ». Il convient donc d'examiner les différents outils qui permettraient aux élèves de se dégager peu à peu de la tutelle du professeur pour être capables de lire correctement de manière autonome.

### 3) Des hypothèses pour y remédier

#### a. La clarté cognitive

En interrogeant les élèves, on se rend compte qu'ils sont capables d'expliquer ce qu'ils sont en train de faire, mais pas ce qu'ils sont en train d'apprendre. Or, Goigoux explique que les élèves en difficulté sont ceux qui ont le plus besoin de transparence dans les apprentissages, ils ont besoin qu'on les aide à construire une clarté cognitive, et ce sur trois plans<sup>6</sup> :

- Le long terme (utilité des savoirs, rôle dans leur vie quotidienne, ouverture culturelle...)
- Le moyen terme (objectif de fin d'année : savoirs, savoir-faire, représentations)
- Le court terme, dans chaque situation-problème (compétences développées).

Dans le cas présent, c'est davantage la clarté cognitive à court terme qui nous intéresse. Il est important que l'élève sache que lorsqu'il lit un texte, il ne le fait pas pour répondre à un questionnaire, mais bien parce que le texte que le professeur lui propose présente des difficultés qu'il va avoir à résoudre pour augmenter ses performances en lecture et, de fait, avoir accès à de nouvelles connaissances. Il est important que l'élève identifie clairement l'objectif de la séquence en termes d'apprentissage. Cette clarté cognitive permet aux élèves en difficultés de donner du sens à ce qu'ils font. Cela joue souvent sur leur motivation, mais leur permet également de fixer plus facilement les notions qu'ils vont rencontrer, puisqu'ils ont conscience de l'intérêt de l'acquisition de ces notions. De fait, s'ils identifient clairement le lien entre la notion et l'objectif qu'elle permet d'atteindre, ils auront plus de facilité à la réutiliser dans une autre situation.

La clarté cognitive est donc essentielle à chaque instant de l'enseignement. Elle n'est pas difficile à mettre en place, ne nécessite pas forcément beaucoup de préparation en amont,

---

<sup>5</sup> GOIGOUX R., *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, p.137

<sup>6</sup> *Idib.*, p.138

mais demande à l'enseignant de s'interroger sur sa posture : il doit prendre le temps d'explicitier, de « mettre en mot » les raisons pour lesquelles il demande aux élèves de réaliser telle ou telle tâche. Cela demande également de repenser l'interaction entre les élèves et le professeur. En effet, favoriser la clarté cognitive oblige le professeur à déplacer ses objectifs de travail du « produit » ou « résultat » (« ce que tu dis est juste ou ne l'est pas ») au « processus » (« comment tu as fait pour répondre correctement à la question ? », « la réponse n'est pas celle attendue, mais essaie de me dire comment es-tu arrivé à cette réponse pour qu'on puisse voir ce qui t'a induit en erreur et trouver une solution »). Dans cette perspective, on prend conscience de l'importance des temps de correction du fameux « questionnaire » qui ne peut se réduire à un temps durant lequel on valide ou invalide les réponses des élèves. Pour que ce soit constructif, il faut donc que le professeur puisse expliquer aux élèves, par des renvois métacognitifs quasi systématiques, ce qui leur a permis d'arriver à la bonne réponse ou au contraire ce qui les a induit en erreur et ce qu'ils auraient dû faire pour réussir. Certes, cette démarche est chronophage mais elle semble indispensable pour que les élèves comprennent les processus qui sont en jeu dans l'activité de lecture et qu'ils aient conscience que la compréhension en lecture est quelque chose qui s'apprend et sur laquelle on peut agir.

De plus, j'ai pu constater qu'instaurer cette démarche en classe, favorise l'interaction entre les élèves et que c'est un moyen intéressant pour gérer l'hétérogénéité. En effet, en posant la question « A votre avis, qu'est-ce qui a permis à Antoine de répondre correctement à la réponse » ou au contraire « Pourquoi à votre avis, Antoine, a-t-il mal compris ce passage ? », l'ensemble des élèves s'interrogent sur les processus qu'ils mettent en place pour comprendre le texte et ceux qui y arrivent facilement aident les autres à prendre conscience de leur manière de fonctionner. Pendant un temps de correction qui ne servirait qu'à valider ou invalider les réponses, un bon lecteur aura tendance à se démobiliser puisqu'il sait déjà que ses réponses sont correctes. Au contraire, en demandant aux élèves de réfléchir aux processus, ils sont davantage attentifs.

#### b. L'enseignement de stratégies

Cependant, la clarté cognitive seule ne permet pas de rendre des élèves autonomes en lecture. En effet, on observe que lorsque le professeur explique à l'élève les processus métacognitifs qui agissent lorsqu'il lit (ou lorsqu'il l'aide à en prendre conscience), il est extrêmement présent auprès de l'élève. Cet élève reste donc dans une position de dépendance à l'égard du professeur. Au mieux, en cas de réussite de l'activité, il ne s'attribue pas réellement cette

réussite et pire, en cas d'échec, il ne comprend pas pourquoi il n'y est pas parvenu alors qu'il a fait tout son possible. Se développe alors un sentiment d'injustice et de découragement.

L'enseignement avec un maximum de clarté cognitive doit donc s'accompagner, comme le recommandent de nombreux chercheurs, de l'enseignement de stratégies de lecture. Que ce soit Goigoux, Cèbe, Oczkus ou Mc Laughlin et Allen, ils montrent tous que l'acquisition de stratégies permet aux élèves de gagner en autonomie en lecture. Ces stratégies ont l'avantage de donner un cadre à l'élève en difficulté. Face à une situation inconnue et sans cadre, l'élève a tendance à solliciter immédiatement l'adulte témoignant son impuissance. Au contraire, offrir une stabilité à l'élève, un schéma qui pourrait apparaître a priori contraignant, permettrait à l'élève d'exercer son autonomie. Ce besoin de stabilité, théorisé notamment par Bruner<sup>7</sup>, permet aux élèves d'être dans un cadre sécurisant nécessaire à la réflexion, à l'intérieur duquel ils vont pouvoir anticiper, contrôler leur lecture, découvrir de nouvelles choses. De fait, ils accèdent, sans l'adulte, au sens d'un texte, ce qui ne peut qu'augmenter leur sentiment de compétence et entraîne de nouveaux progrès.

Dans cette perspective, la méthode d'apprentissage *Lector&Lectrix*<sup>8</sup> est intéressante puisqu'elle propose une démarche permettant l'acquisition de ces stratégies. Cependant, cette méthode est difficilement utilisable telle quelle en cours de français, puisque les textes proposés ne sont pas toujours littéraires, mais très souvent des faits divers et ils sont de niveaux très différents afin de pouvoir être utilisés tout au long de la scolarité au collège, de la sixième à la troisième. De fait, je me suis imprégnée des principes pédagogiques et didactiques de cette méthode, sans réellement utiliser ces séquences, même si je pense que j'aurai l'occasion d'y recourir de temps en temps, dans mes expériences futures.

Par contre, j'ai utilisé la démarche proposée par Oczkus<sup>9</sup>. Elle s'appuie sur les études de McLaughlin et Allen<sup>10</sup> qui ont mis en évidence qu'il existait huit stratégies pour apprendre aux élèves comment parvenir à comprendre ce qu'ils lisent :

- **Survoler** : éveiller les connaissances déjà acquises, faire des prédictions, établir un objectif.
- **Se poser des questions** : formuler des questions pour guider sa lecture.
- **Faire des liens** : établir des liens entre ce qu'on lit et soi et avec le monde réel.

---

<sup>7</sup> BRUNER J., *Savoir faire, savoir dire*, PUF, 1983.

<sup>8</sup> CEBE S., GOIGOUX R., *Lector&Lectrix Collège*.

<sup>9</sup> OCZKUS L., *L'enseignement réciproque*, Chenelière éducation, Montréal, 2010

<sup>10</sup> McLaughlin M., Allen M., *Enseigner la compréhension en lecture*, Chenelière éducation, 2009

- **Visualiser** : se forger des images mentales.
- **Faire l'étude des mots** : utilisation de stratégies pour comprendre les mots à l'aide d'indices graphonétiques, syntaxiques et sémantiques.
- **Clarifier le sens** : se demander si un texte est logique et le clarifier.
- **Résumer** : synthétiser les idées importantes.
- **Évaluer** : porter des jugements.

A partir de ce constat, elle se centre sur quatre actions, résumées par quatre verbes : **prédire**, **questionner**, **clarifier** et **résumer** qu'elle transmet aux élèves comme étant des outils à utiliser à chaque fois que l'on veut comprendre un texte. Elle montre dans son étude, qu'une fois que l'élève a compris en quoi consistait ces quatre stratégies, il est capable de les utiliser de manière autonome et que les progrès en compréhension en lecture sont réels. Nous verrons qu'il est important de passer du temps à expliquer ces stratégies afin qu'elles soient comprises par tous et qu'un temps important d'expérimentation de ces stratégies avec l'aide du professeur est nécessaire, avant que leur utilisation devienne performante. Enfin, elle note que l'enseignement réciproque (nom qu'elle donne à l'utilisation de ces quatre stratégies), doit inclure l'étagage, la réflexion à voix haute, la métacognition et l'apprentissage coopératif pour être vraiment efficace.

#### c. De nouveaux principes didactiques

Ces différentes lectures m'ont permis de prendre conscience de la nécessité d'apprendre à comprendre mais également que cet apprentissage est long et progressif. Il est donc essentiel de réfléchir à une progression et une progressivité des apprentissages dans le domaine de la compréhension en lecture. Goigoux<sup>11</sup> souligne que les professeurs de SEPGA, et il ferait à coup sûr le même constat chez les enseignants du collège ordinaire, ont des difficultés à formuler des objectifs pédagogiques dans le domaine de la lecture, et qu'ils se perdent parfois dans une multiplicité d'activités sans cohérence d'ensemble. Il précise que les compétences attendues en fin de scolarité ne peuvent suffire à assurer cette cohérence.

Au collège, et ce sont finalement les programmes de français qui nous invitent à le faire, la pratique de la lecture est enseignée de manière cohérente, mais cette cohérence n'est pas assurée par l'acquisition de compétences mais par une thématique ou une problématique propre à chaque séquence. En tout cas, c'est la manière dont je travaillais jusqu'alors. Je m'attache désormais, lorsque je construis une séquence à fixer des objectifs en terme de

---

<sup>11</sup> GOIGOUX R., *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, pp. 131-132

compréhension et tenter de les inscrire dans une organisation cohérente. Nous verrons, par la suite, les difficultés rencontrées pour établir une progressivité dans les apprentissages de la compréhension en lecture au sein du niveau 6<sup>ème</sup> et a fortiori sur l'ensemble de la scolarité au collège.

### III. MISE EN PLACE ET ANALYSE

#### 1) La mise en place de l'enseignement réciproque

##### a. Séance de présentation des stratégies

Cette séance n'a pas eu lieu en septembre, tout d'abord parce que Kendra et Pauline n'étaient pas encore incluses mais également parce que je n'en avais pas encore pris connaissance à travers mes lectures. Elle a eu lieu un peu avant les vacances de Noël. De fait, à ce moment là de l'année, je connaissais bien le niveau de mes élèves en compréhension en lecture et leurs besoins. Cette séance a duré un peu plus d'une heure : je leur ai expliqué que nous allions rédiger ensemble une fiche-outil intitulée « comment bien comprendre un texte ? » et que nous allions l'expérimenter immédiatement en corrigeant le DS bilan de séquence. Cette évaluation finale portait notamment sur la compréhension du texte *La princesse au petit pois* de Hans Christian Andersen. Nous avons commencé par faire la liste de toutes les techniques que les élèves utilisaient, ou qu'ils connaissaient sans forcément les utiliser, lorsqu'ils cherchaient à comprendre un texte. Très rapidement, ils ont identifié l'ensemble des stratégies, sauf celle correspondant au verbe « prédire ». Je leur ai alors expliqué que toutes les stratégies évoquées pouvaient se résumer en quatre verbes, que j'allais leur demander de retenir afin de pouvoir peu à peu être capables d'utiliser ces stratégies pour n'importe quel texte et dans n'importe quelle matière.

Ils ont très bien compris les termes « questionner » et « résumer ». Le terme « clarifier » a, par contre, dû être explicité mais cela a permis de mettre en œuvre la stratégie correspondante. En effet, je leur ai expliqué qu'une des manières de clarifier le sens d'un mot était d'étudier sa morphologie, d'identifier ses suffixes, préfixes et de se demander si on ne connaissait pas un mot de la même famille. Ils ont, de fait, rapidement pu déduire que clarifier quelque chose voulait dire « rendre plus clair ». Un élève a rebondi en expliquant qu'il était important de clarifier les mots qu'on ne connaissait pas pour comprendre un texte. J'ai ensuite attiré leur attention afin qu'ils ne réduisent pas le sens de « clarifier » au simple fait d'expliquer le vocabulaire inconnu : clarifier c'est aussi identifier les passages plus complexes et essayer de

comprendre pourquoi ils résistent à notre compréhension. Je leur ai expliqué que certains passages fonctionnaient comme des énigmes, et qu'il fallait tenter de rassembler des indices au fil du texte pour accéder au sens. J'ai insisté sur la nécessité d'être actif et de posséder des techniques pour décoder les passages les plus difficiles. Le texte *La princesse au petit pois* de Hans Christian Andersen, était intéressant à cet égard, car la dernière phrase du texte « Et ceci est une vraie histoire » est réellement énigmatique, son sens est largement implicite, voire hermétique. Il présentait une réelle difficulté pour l'ensemble des élèves, même pour des lecteurs plutôt performants. Quelques élèves n'y avaient pas trop prêté attention et s'étaient arrêtés à une lecture explicite sans se poser de question ni prendre du recul vis-à-vis du texte : « si Andersen dit que son histoire est vraie, c'est qu'elle a eu lieu dans la réalité ». Mais pour une grosse majorité, le fait qu'Andersen termine son conte par « Et ceci est une vraie histoire » les a interpellés. Ils ont globalement manifesté leur incompréhension, ce qui est positif. Cela veut dire qu'ils ont intégré le fait que le conte est un genre particulier qui possède ses propres codes dont l'un est la présence de l'imaginaire. Il est donc absurde de terminer un conte en disant que c'est une histoire qui a existé dans la réalité. Je leur ai donc précisé que c'était très bien de se poser des questions, et que le fait que cela leur semble bizarre, devait les inciter à essayer de comprendre cette phrase autrement. Mais comment ? Je leur ai dit que le reste du texte devait forcément nous aider et que peut être il serait intéressant de s'attarder sur le mot « vraie ». Ils ont relevé que l'adjectif était récurrent dans le texte, toujours utilisé pour caractériser la princesse. Je leur ai alors demandé de m'expliquer avec leurs mots ce qu'était une « vraie princesse ». Ils ont établi ensemble la liste suivante : sensible, qui n'a aucun défaut, parfaite, authentique. Je leur ai fait remarquer qu'ils avaient oublié « qui existe dans la réalité, réelle », ils ont rejeté ma proposition en réussissant à expliquer que le mot « vraie » a plusieurs sens et que celui que je leur proposais n'était pas adapté. Je les ai donc invités à trouver le sens adapté à la dernière phrase. Un élève a alors spontanément émis un jugement de valeur en disant que l'auteur « se la pétaït » en affirmant que son conte n'avait pas de défaut, qu'il était parfait. J'ai alors insisté sur le fait qu'il nous avait fallu du temps, et nous poser des questions pour réussir à comprendre le sens de cette phrase mais que c'était eux qui y étaient parvenus, qu'ils étaient donc capables d'y arriver en se forçant à se poser des questions.

La même démarche a été réalisée pour les trois autres verbes « prédire », « questionner » et « résumer ». A chaque fois, j'essayais de leur donner des outils en m'appuyant sur les



documents d'Oczkus (voir annexe 3, 4, 5 et 6), tout en les invitant à les utiliser immédiatement, afin qu'ils les expérimentent et puissent se rendre compte de leur utilité.

b. Un cadre de l'activité de lecture

Suite à cette séance, l'utilisation de ces quatre stratégies a été largement généralisée lors de l'activité de lecture pour que les élèves se familiarisent avec ces stratégies, et qu'elles puissent devenir un cadre rassurant au sein duquel ils pourraient devenir des lecteurs autonomes. J'ai donc essayé de systématiser le recours à ces stratégies sans pour autant les utiliser de manière caricaturale et comme entrée principale de l'étude des textes. En effet, il me semble important que les élèves continuent à réagir spontanément, avec leurs émotions, lorsqu'ils lisent un texte, et qu'ils ne croient pas que lire un texte se réduit à plaquer ces quatre stratégies. L'objectif est bien que les élèves parviennent à avoir recours à ces stratégies mais uniquement lorsqu'ils en ont besoin, sans que cela devienne une obsession et les empêche d'apprécier un texte.

L'utilisation de ces stratégies m'a néanmoins poussée à revoir la manière d'évaluer mes élèves en terme de compréhension de texte. En effet, je souhaitais, pour clore ma séquence sur la lecture intégrale du *Petit Prince*, évaluer leur compréhension en lecture. Mais en observant l'évaluation que j'avais utilisée l'année précédente, je me suis rendue compte que je n'évaluais pas vraiment leur compréhension globale, mais davantage leur compréhension de détails et leur capacité à réutiliser des points de grammaire et des connaissances vus pendant la séquence. J'ai choisi de repenser complètement mon évaluation et de la centrer sur la compréhension globale en différant l'évaluation des connaissances et de la grammaire à un autre moment. J'ai choisi de travailler à partir d'un extrait différent de celui des années précédentes, le chapitre XXII qui est la rencontre entre le petit prince et l'aiguilleur (voir annexe 7). L'extrait est court mais complexe et oblige les élèves à réfléchir et à utiliser des stratégies pour en découdre avec le sens du texte. J'ai essayé de concevoir mon questionnaire comme un moyen de les aider dans ce cheminement et non comme une succession de questions disparates vérifiant leur compréhension de détails. J'ai donc conçu les questions de l'évaluation comme des aides pour utiliser les trois stratégies qui me semblaient nécessaires à la compréhension correcte de l'extrait :

## **CLARIFIER**

1. En quoi consiste l'activité de l'aiguilleur ?
2. Avec tes propres mots, propose une définition de ce qu'est un aiguilleur.
3. Que désigne l'expression « un rapide illuminé » ?
4. Qui est désigné par le pronom « ils » aux lignes 7 et 10 ?

## **QUESTIONNER**

5. Dans ce paragraphe, qui parle à qui ?
6. De quoi parlent-ils ?
7. Comment l'aiguilleur décrit-il les voyageurs ?
8. Selon l'aiguilleur, que font les enfants dans un train ? Pourquoi font-ils cela ?

## **RESUMER**

9. Dans ce carré, dessine la scène telle que tu la vois.



10. En trois phrases, résume ce qui se passe dans ce chapitre.

## **Grâce à mes connaissances sur Le Petit Prince, je peux expliquer précisément ce texte :**

11. Que pense Antoine de Saint-Exupéry des adultes ?
12. Selon lui, quelles différences y a-t-il entre les enfants et les adultes ?
13. Dans ce chapitre, quels sont les défauts des adultes qui nous sont présentés ?
14. Dans ce chapitre quelle est la qualité des enfants ?
15. Quelle pourrait-être la morale de ce chapitre ? Pourquoi ?

Cet exercice m'a obligée à déterminer les problèmes que ce texte allait poser à mes élèves, et en particulier à ceux qui sont le plus en difficulté, et les questions je pouvais poser pour les guider afin qu'ils puissent comprendre globalement et finement un texte, compétence que je voulais évaluer. Alors qu'auparavant, j'avais tendance à concevoir des questions qui ne les guidaient pas forcément mais qui évaluaient soit l'acquisition d'une connaissance, d'un point de grammaire ou encore la compréhension d'un passage que je jugeais important.

Nous verrons par la suite quelles ont été les réussites et les difficultés des élèves, et en particulier celles de Kendra et Pauline, face à cette évaluation.

### c. Un travail plus précis pour approfondir certaines stratégies

Il m'a semblé important également que les élèves prennent conscience que les différentes stratégies n'ont pas la même pertinence et la même utilité selon les textes. Par exemple, ils ont compris que lorsqu'on étudiait en classe des extraits du *Petit Prince*, la stratégie « prédire » n'avait pas beaucoup de sens puisqu'ils avaient déjà tous lu intégralement le texte et qu'ils avaient déjà des attentes précises en relisant le passage. Cette stratégie a donc été peu travaillée durant la séquence. Par contre, j'ai pu la travailler avec les élèves lors de la séquence qui concernait l'étude des *Métamorphoses* d'Ovide. Cette séquence est construite à partir d'un groupement de textes évoquant différentes métamorphoses de la mythologie. Nous avons commencé par étudier la métamorphose de Daphné. Suite à cette métamorphose et avant la lecture de la deuxième, j'ai demandé aux élèves de prédire ce qu'ils allaient lire. Cette stratégie est vraiment intéressante à plusieurs égards, d'abord parce qu'elle apporte un côté ludique qui plaît aux élèves (ils font un parallèle avec l'activité de voyance qui les amuse) et crée une appétence. Par ailleurs cela m'a permis de voir ce qu'ils avaient retenu de la métamorphose précédente sans les évaluer formellement ou sans leur poser la question « Alors qu'est-ce que vous avez retenu de la séance précédente ? », rappel au combien nécessaire, mais qui est souvent rébarbatif aux yeux des élèves. Enfin, et c'est le but principal de cette stratégie, elle aide les élèves à établir une intention de lecture et leur permet, pendant la lecture, de mieux interagir avec le texte : quelles prédictions étaient bonnes ? Quels passages du texte contredisent mes prédictions ?

Après l'étude de la métamorphose de Daphné, voici les prédictions proposées par les élèves :

- Il va y avoir quelque chose qui se transforme (2 élèves)
- On va lire une métamorphose d'Ovide (11 élèves)
- Il y aura un personnage de la mythologie grecque (7 élèves)
- On va lire un autre poème de la mythologie grecque (1 élève)
- Il va y avoir de la magie (1 élève)
- Il y aura la présence d'un dieu de la mythologie grecque (3 élèves)
- Il y a une personne qui va se métamorphoser parce qu'elle est en danger (1 élève)
- Ça va parler d'aventure (Pauline)

Après un temps individuel à l'écrit, chacun a proposé une prédiction de son choix à l'oral. Elles ne se valent pas toutes et soulignent des différences entre les élèves. On peut d'abord noter que la prédiction de Pauline est la moins pertinente, en tout cas, telle qu'elle l'a formulée, étant donné que la prédiction est tellement large qu'elle pourrait s'appliquer à presque n'importe quel texte narratif. De fait, sans attentes plus précises avant la lecture, elle a peu de points d'appui pour l'aider dans sa compréhension et rien ne l'aide à interagir avec le texte. On comprend aisément qu'elle reste encore dans une attitude très passive lorsqu'elle doit lire un texte. Onze élèves restent encore très larges dans leur prédiction, et cela montre que la stratégie doit être encore travaillée. D'autres élèves ont déjà des attentes plus précises (la présence d'un phénomène extraordinaire, d'un dieu, du type de personnage en présence). Une élève réinvestit le schéma de la métamorphose précédente (une personne va se métamorphoser parce qu'elle est en danger), montrant, de fait, qu'elle a compris le texte avec finesse. Le schéma sera différent pour la métamorphose de Narcisse puisqu'il ne se métamorphose pas parce qu'il est en danger mais suite à la vengeance d'Echo. Le lecteur performant est capable de se détacher du schéma initial pour faire évoluer sa représentation : toutes les métamorphoses d'Ovide ne procèdent pas de la même façon. Il faudra veiller à ce que les élèves y parviennent et que cette prédiction ne soit pas source d'un contresens (Narcisse se métamorphose en fleur parce qu'il est en danger). Enfin, une élève réutilise des connaissances qu'elle a acquises sur le genre du texte (elle a retenu que le texte d'Ovide est un poème), mais la réutilisation de cette connaissance pour en faire une prédiction n'est pas réellement pertinente dans la mesure où le texte qu'ils ont à lire est une traduction, elle ne pourra pas y repérer les codes de la forme poétique.

Le résumé est devenu une pratique presque rituelle, les élèves savent précisément ce que j'attends d'eux, il intervient parfois après une première lecture, ce qui me permet de voir s'ils ont compris l'essentiel, ou à la fin de l'étude d'un texte, il sert alors de trace écrite commune. Les élèves savent qu'une fois le résumé écrit, ils vont avoir l'occasion de l'améliorer. L'amélioration peut varier, soit quelques élèves lisent leur résumé à l'oral et les autres indiquent les points positifs et ce qu'il faut modifier, soit le travail se fait en binôme. Ces échanges entre les élèves sont très constructifs et sont devenus une manière de travailler au sein de la classe de 6<sup>ème</sup>C. En effet, j'ai récemment été très agréablement surprise de voir un élève, parce qu'il avait terminé son travail, jeter spontanément un œil sur le travail de son voisin et lui indiquer des pistes d'amélioration. Ils savent exercer leur esprit critique, et si le regard de l'autre sur son travail a pu être, pour certains, déstabilisant au départ, il est maintenant rentré dans les habitudes de travail et accepté par tous car les indications sont toujours bienveillantes. Cela est d'autant plus le cas que le fait de demander aux élèves de sans cesse s'intéresser au processus qui leur a permis d'arriver à formuler une réponse et non de se focaliser sur la bonne ou la mauvaise réponse permet de dédramatiser le statut de l'erreur.

La métamorphose de Narcisse (voir annexe 8) a été l'occasion de pratiquer autrement la stratégie « résumer ». J'ai proposé aux élèves de 6<sup>ème</sup>C, de tester l'efficacité de leur résumé en le lisant à d'autres élèves qui n'avaient pas lu la métamorphose. Ils ont alors pris conscience de la nécessité d'être clair et de n'oublier aucun élément important sans noyer les élèves avec des détails inutiles. La classe a été séparée en six groupes de quatre ou cinq élèves: deux groupes se sont chargés d'écrire deux phrases de présentation de l'auteur et une définition de ce qu'est une métamorphose avec deux exemples ; deux autres groupes ont réalisé un résumé et les deux derniers groupes ont préparé quelques questions à poser aux élèves pour vérifier leur compréhension. Les groupes préparant les questions n'avaient pas accès au résumé de leurs camarades. De fait, l'exercice répondait au même objectif : repérer les idées les plus importantes qui vont être présentes dans le résumé et sur lesquelles nous allons pouvoir interroger les élèves. Je leur avais également précisé que je n'interviendrais pas du tout dans leur travail (voir annexe 9), qu'ils pourraient s'auto évaluer suite à l'échange avec les autres élèves. Ils ont préparé leur texte pendant une quarantaine de minutes et l'échange s'est fait le lendemain, avec la classe de 6<sup>ème</sup>A, qui est la classe de SEGPA. Pauline a choisi de travailler sur la préparation des questions, elle a participé à l'activité sans être moteur. Kendra a été l'élément moteur de son groupe qui avait pris en charge le résumé

puisque, non seulement, c'est elle qui écrivait le résumé, elle a défendu son point de vue lorsque l'un des membres de son groupe a voulu retirer une idée qui lui semblait importante, mais c'est elle également qui a lu le résumé devant les élèves de 6<sup>ème</sup>A. Le fait que l'échange se fasse avec les élèves de sa classe de référence a été un facteur motivationnel.

Cet échange a été positif, les élèves de 6<sup>ème</sup>C comme de 6<sup>ème</sup>A en étaient très contents et les résumés sont réellement satisfaisants même s'il y a encore des détails à revoir. Suite à l'échange, les élèves de 6<sup>ème</sup>C ont construit leur propre fiche-outil autour de deux phrases : « Ce que je retiens comme conseils quand je dois présenter quelque chose à l'oral » ; « Ce que je retiens, lorsque je dois résumer un texte à quelqu'un qui ne le connaît pas ».

## 2) Analyse des progrès...

### a. ... des élèves en général

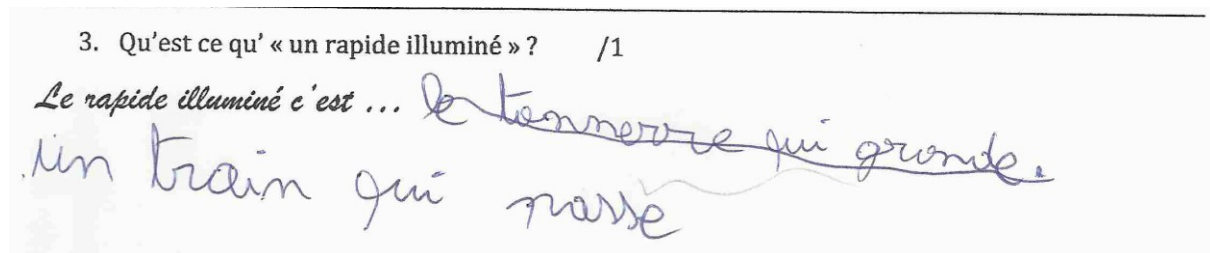
L'ensemble des élèves connaît maintenant les stratégies à utiliser. Leur utilisation, lorsqu'on l'impose, est globalement satisfaisante. Cependant, trop peu d'élèves encore les utilisent spontanément. Malgré tout, j'ai pu observer des signes très positifs puisque certains élèves ont manifesté l'envie, auprès d'un collègue d'une autre matière, d'utiliser ces stratégies face à un texte qu'ils ne connaissaient pas. Non seulement, cela veut dire qu'ils pensent à les utiliser, mais également qu'ils se sont suffisamment appropriés l'outil pour l'utiliser dans un autre contexte. Autre exemple, une élève est arrivée en classe un matin en disant avoir eu des difficultés à faire ses devoirs dans une autre matière, elle n'avait pas compris un mot de la consigne. J'ai été contente de l'entendre dire « pourtant Madame, j'ai utilisé le truc que vous nous apprenez, j'ai essayé de décomposer le mot ou de trouver un mot de la même famille ».

Pour autant, il serait faux de dire que c'est le cas pour l'ensemble des élèves. Ils ont encore des difficultés à utiliser les procédures seuls, lorsqu'on ne les y convie pas. De fait, on ne peut pas dire qu'ils soient réellement autonomes. Cela s'explique, selon moi, par deux facteurs : tout d'abord parce que l'acquisition de ces outils est encore récente, et que les élèves ont encore besoin de temps et de pratique pour se les approprier et mesurer leur efficacité. Ensuite, lorsqu'on pratique la lecture en grand groupe, je les guide encore beaucoup dans l'utilisation de ces outils. Je développerai cette idée dans l'analyse des progrès de Kendra.

b. ...de Kendra

Nous l'avons vu auparavant, Kendra possédait en arrivant de réelles compétences en compréhension. Face à un texte présentant peu d'implicite, sa compréhension était bonne. Par contre, elle avait des difficultés à réaliser les inférences nécessaires lorsqu'il fallait mettre en relation des éléments implicites. Par exemple, lors de l'évaluation de fin de séquence sur la compréhension du texte *La Princesse au petit pois*, Kendra a su répondre correctement à de nombreuses questions (voir annexe 10). L'essentiel est compris : les personnages qui interviennent, les liens qui les unissent, le problème de départ, sa résolution. Elle est par ailleurs capable de retrouver des informations précises dans le texte (Question 11), elle retrouve deux synonymes de « vraie » : « véritable » et « authentique ». Par contre, elle n'a pas su identifier la durée de l'histoire, elle n'a pas su déduire une information non explicite (il faut beaucoup de temps pour faire le tour du monde).

Grâce à l'utilisation des stratégies de l'enseignement réciproque (prédire, questionner, clarifier, résumer), elle accède plus facilement à l'implicite. En effet, face à un texte complexe comme l'est le chapitre XXII du *Petit Prince*, elle comprend seule les éléments explicites et parvient à comprendre également l'implicite mais uniquement parce que je l'ai aidée dans l'utilisation des outils (voir annexe 11). Elle sait les utiliser, mais elle a encore besoin qu'on lui dise lequel choisir et à quel moment. L'exemple le plus intéressant est certainement sa réponse à la question 3.



Sans mon aide, elle fournit une réponse qui ne la satisfait pas, elle le verbalise, mais sans parvenir à répondre autre chose. Lorsque je lui demande pourquoi elle a répondu « le tonnerre qui gronde » elle me répond que c'est parce qu'à côté du « rapide illuminé », on parle du tonnerre qui gronde. Je l'invite alors à surligner tous les passages du texte où l'on parle du « rapide illuminé », et à réfléchir à ce qui se passe à chaque fois qu'on nous parle du « rapide illuminé ». Cela lui permet alors de comprendre qu'en fait « le rapide illuminé » est un train qui passe. J'ai pu constater que Kendra a eu besoin de mon aide principalement pour la stratégie « clarifier » pour ce qui est du questionnement et du résumé elle est beaucoup plus autonome.

Il me semble important de continuer à aider Kendra dans l'utilisation de ces outils afin qu'elle puisse continuer à se les approprier et pouvoir les utiliser seule par la suite. Mais pour accéder à l'autonomie, il faut absolument qu'elle prenne conscience que les outils qu'elle utilise ne dépendent pas de moi. Il faut que je puisse m'effacer physiquement afin qu'elle n'ait plus l'impression que le chemin vers la réponse se fait forcément à l'aide du professeur. Cela me permettra également de proposer le même soutien à d'autres élèves en difficulté dans la classe sans gêner les autres dans leur travail par mes nombreuses interventions.

Je vais d'abord mettre en place un affichage dans la classe, une affiche par stratégie, avec une couleur qui lui est propre. Je pourrai ainsi, à l'aide d'un pictogramme en face d'une question, indiquer à Kendra la stratégie qu'elle doit utiliser sans avoir besoin d'intervenir physiquement. Par ailleurs, tous les élèves de sixième du collège possèdent désormais un porte-clés outils, qu'ils ont fabriqué dans le cadre de l'accompagnement personnalisé. Ce porte-clés, qu'ils accrochent à leur trousse est composé de petits signets sur lesquels on trouve les principales règles de grammaire et d'orthographe qui leur posent le plus problème. L'objectif est qu'ils puissent se relire au regard de ces règles dès qu'ils produisent un écrit, quelque soit la matière qu'ils étudient. Ces stratégies de lecture pourraient très bien se trouver sur le porte-clés des élèves qui en ressentent le besoin. Nous sommes en train de le construire avec Kendra et Pauline, puisque pour le moment, elles ne possèdent pas de porte-clés, ne suivant pas l'accompagnement personnalisé avec les 6èmeC.

#### c. ...de Pauline

Pour ce qui est de Pauline, les progrès sont beaucoup moins évidents mais les difficultés, comme les points d'appui ne sont pas les mêmes que ceux de Kendra. En effet, Pauline a de réelles capacités en expression écrite et est capable de produire des textes avec peu de fautes mais ses difficultés en compréhension sont le principal frein à l'acquisition de nouvelles connaissances.

Le 19 décembre, peu après le début de son inclusion en classe de 6<sup>ème</sup> ordinaire, j'ai pu l'évaluer précisément sur sa compréhension en lecture. Pauline était absente le jour de l'évaluation, je l'ai donc invitée à repasser le DS pendant une heure où j'étais seule avec elle (voir annexe 12). Je lui ai d'abord laissé du temps pour qu'elle lise seule le texte *La princesse au petit pois* de Hans Christian Andersen. Lorsqu'elle a eu terminé, je lui ai demandé de me dire ce qu'elle avait compris.



Echange suite à sa première lecture :

- « C'est un prince qui voulait épouser une vraie princesse.
- Est-ce qu'il la trouve ?
  - Oui, elle a frappé à la porte.
  - Est-ce qu'elle a l'air d'une princesse ?
  - Oui.
  - Est-ce qu'il y a d'autres personnages ?
  - Non. »

Après une première lecture seule, Pauline n'est pas capable de dégager le sens global du texte, et effectue même des contre-sens. Elle identifie uniquement deux personnages, et ne fait donc pas la distinction entre la princesse et la reine, le prince et roi. J'ai ensuite pris en charge la lecture.

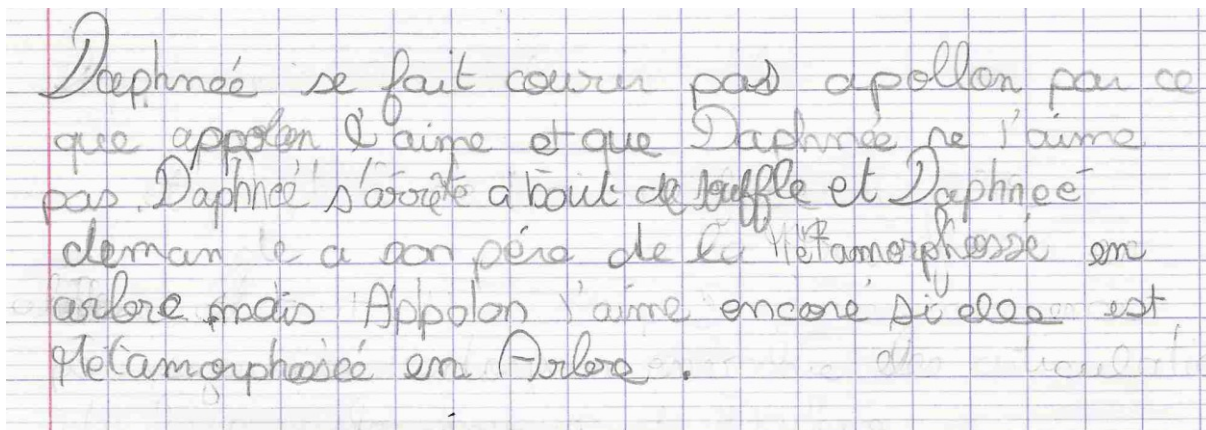
Nouvel échange :

- « Qu'as-tu compris d'autre ?
- Il y a un petit pois et des matelas.
  - A quoi ça sert ?
  - Pour dormir.
  - Qui place le petit pois ?
  - Le roi... enfin la princesse. »

Je relis alors le passage concernant le petit pois mais Pauline ne comprend pas davantage. Même après une lecture orale, le sens global du texte n'est pas compris, elle ne sait pas identifier précisément qui fait quoi, ni l'utilité du petit pois. Je l'ai donc ensuite laissé faire le DS seule. Le QCM lui permet de fixer les informations essentielles du texte. Elle ne propose pas de réponse incohérente et est capable de déduire la bonne réponse. Par ailleurs, elle est capable de répondre correctement à la question 6 (lorsque la princesse se présente à la porte de la ville, pourquoi ne ressemble-t-elle pas à une princesse ?) alors qu'elle n'avait pas su le faire après sa première lecture. Par contre, elle ne parvient pas à comprendre ce qu'est une « vraie princesse » selon le prince ni l'utilité du petit pois.

Dans les premiers temps de l'inclusion, Pauline est donc capable de repérer des informations précises dans un texte mais elle n'arrive pas à assurer la cohérence textuelle et donc à identifier les idées principales pour se créer une image mentale. Après la mise en place des stratégies de l'enseignement réciproque, j'ai pu noter quelques progrès : après l'étude d'un texte classe, elle réussit à produire seule, un résumé cohérent, dans lequel elle fait clairement

la distinction entre les idées principales et les idées secondaires. Voici, par exemple, le résumé qu'elle propose après l'étude de la métamorphose de Daphné :



Daphnée se fait courir par Apollon par ce que Apollon l'aime et que Daphnée ne l'aime pas. Daphnée s'évade à tout de suite et Daphnée demande à son père de la métamorphoser en arbre mais Apollon l'aime encore si elle est métamorphosée en Arbre.

Autre progrès, elle parvient à mieux identifier les personnages, et commence à repérer plus facilement les reprises anaphoriques. C'est ce qu'on note dans son évaluation sur le chapitre XXII du *Petit Prince* (voir annexe 13), puisqu'elle répond correctement et sans aide aux questions suivantes :

4. Qui est désigné par le pronom « ils » aux lignes 7 et 10 ? /1

« Ils » désigne ... Les Voyageurs qui sont dans le Train .

#### QUESTIONNER

5. Dans ce paragraphe, qui parle à qui ? /1

Dans ce paragraphe, le petit prince, parle à l'aiguilleuse.

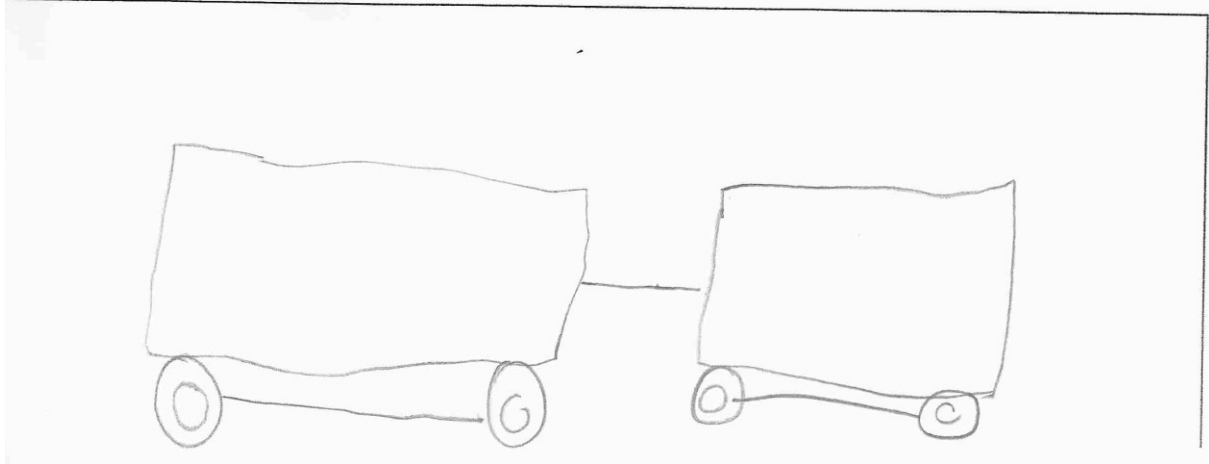
Cependant, elle est encore incapable de réaliser les macro-traitements et de se créer des images mentales. Dès qu'on lui demande de prendre un peu de recul par rapport au texte et de formuler, avec ses mots, une réponse nécessitant de créer un lien entre différentes parties du texte, elle n'y parvient pas.

6. De quoi parlent-ils ? /1

Ils parlent de ~~des~~ différents ~~Des~~ enfants.

## RESUMER

9. Dans ce carré, dessine la scène telle que tu la vois. /2



10. En trois phrases, résume ce qui se passe dans ce chapitre. /2

*Le petit prince et l'aiguilleur parle des enfants.*

En observant Pauline travailler, on remarque qu'elle décroche très rapidement. Lorsque ses camarades lisent, elle a très souvent le nez en l'air et je suis obligée de la relancer plusieurs fois pour qu'elle se remette à la tâche. De fait, on imagine aisément combien il doit être difficile d'assurer une cohérence textuelle en interrompant aussi souvent sa lecture et sans s'impliquer réellement dans l'exercice. Lorsqu'on lui pose la question, elle ne parvient pas à expliquer pourquoi elle arrête si vite l'activité mais elle finit très souvent sa lecture en disant immédiatement qu'elle n'a rien compris ou en n'évoquant que le début du texte.

Pour que Pauline continue à progresser, il faut absolument l'aider à réaliser les liens entre les différentes parties du texte, ce qu'elle ne parvient pas à faire pour le moment, par découragement je pense. Il me semble important, lors des prochaines séances de lecture, de segmenter sa lecture en l'obligeant à faire des micro-résumés à chaque fois, afin qu'elle puisse peu à peu, au fil du texte, se créer une image mentale et la faire évoluer. Cette aide lui permettra de réguler sa lecture puisqu'elle ne parvient pas à le faire seule. Il faudra également continuer à travailler les reprises anaphoriques et les liens logiques qui aident grandement pour assurer la cohérence textuelle d'un texte.

### 3) Les limites de la démarche

#### a. Un cadre encore friable

Etant donné le peu de recul dont je dispose actuellement par rapport à la mise en place de cette démarche, il m'est encore difficile d'évaluer les progrès des élèves. Même si les résultats notés plus haut me permettent d'être réellement optimiste quant aux futurs progrès des élèves, j'ai conscience qu'ils ne viendront que si je continue à mettre en place des adaptations pour que les élèves soient peu à peu capables d'utiliser ces outils seuls. Il est évident que pour le moment, la majorité d'entre eux n'y ont pas encore recours spontanément et que quelques élèves ne perçoivent pas encore leur intérêt ni ne mesurent leur efficacité réelle.

Par ailleurs, il faudrait étendre l'utilisation de ces stratégies à l'ensemble des matières et ce pour plusieurs raisons. Tout d'abord, cela permettrait aux élèves de progresser beaucoup plus rapidement : plus ils utilisent les outils, plus ils deviennent experts et prennent conscience de leurs efficacités. De plus, ces outils ne sont en rien propres au français et peuvent s'appliquer aussi bien à un texte narratif en français qu'à un texte documentaire en histoire-géographie, un texte informatif en technologie ou encore à un problème de mathématique.

#### b. Une continuité nécessaire

De même qu'il me semble intéressant d'étendre cette démarche à d'autres matières que le français, je pense qu'il est nécessaire de continuer à l'utiliser au-delà de la sixième. En effet, les élèves les plus en difficultés auront encore besoin de cet étayage qui profitera également aux élèves plus performants mais se confrontant à des textes plus difficiles, faisant davantage appel à l'implicite par exemple.

Selon moi, la limite de la démarche de l'enseignement réciproque se situe à ce niveau, car elle ne peut se révéler pleinement efficace, pour les élèves les plus en difficulté, que si on arrive à faire en sorte que les différentes équipes disciplinaires et pédagogiques acceptent de les utiliser ou au moins incitent les élèves à le faire. Au sein du collège ordinaire, cela est un programme très ambitieux.

## CONCLUSION

A partir du constat que le bagage lexical et culturel de certains élèves du collège ordinaire, et en particulier des élèves de SEGPA, n'était pas le seul responsable de leurs difficultés en compréhension, j'ai voulu, en partant des expérimentations de différents chercheurs, mettre en place, au sein de mes classes de sixième, l'utilisation de stratégies de lecture.

Cela m'a amenée à réfléchir sur mes pratiques d'enseignement : si le contenu n'a pas changé, les activités proposées, l'évaluation et mon positionnement s'en sont vus modifiés. Définir l'acquisition de stratégies de lecture comme objectif principal m'a tout d'abord obligée à m'intéresser bien davantage aux cheminements des élèves qu'aux résultats proposés. Ensuite, cela m'a poussée à sans cesse questionner ma posture : « suis-je en train de les aider à agir seuls ou suis-je en train de les assister afin qu'ils accèdent à la bonne réponse ? » et enfin, à envisager la progression des élèves de manière plus individuelle en répondant plus précisément à leurs besoins particuliers.

Si j'ai cherché à adapter mes pratiques pour favoriser l'inclusion de Kendra et Pauline, je me suis rapidement rendue compte que ces outils ont pu profiter aux élèves les plus en difficulté comme aux élèves ayant des facilités. En effet, connaître la manière dont on fonctionne et savoir s'autoréguler ne peut qu'aider à être encore plus expert.

Malgré le peu de recul et le travail qui reste à accomplir, je reste persuadée que travailler le lexique ou les connecteurs logiques par exemple est nécessaire mais ne suffit pas. Les élèves, et en particulier ceux ayant des difficultés, ont besoin qu'on leur apprenne à comprendre et qu'on leur donne les stratégies qui leur font défaut dans l'apprentissage de la lecture. Cela leur permet d'acquérir une réflexion métacognitive et de prendre conscience qu'ils sont acteurs de leurs apprentissages. Rendre l'élève acteur de son savoir et faire en sorte qu'il devienne autonome dans ses apprentissages est selon moi une des missions les plus importantes du professeur. Il permet alors à ses élèves de continuer leur formation en dehors de l'école et hors de sa présence.

Malheureusement, dans un temps imparti si court, il est difficile de mesurer les progrès des élèves. Cependant, je vais poursuivre le travail selon les pistes évoquées plus haut afin de faire en sorte qu'ils s'approprient au maximum les outils en espérant qu'ils continuent à les utiliser l'année prochaine avec certains collègues que j'aurai peut être réussi à sensibiliser.

## BIBLIOGRAPHIE

### Ouvrages lus :

- **CEBE S., GOIGOUX R., PEREZ-BACQUE M., RAGUIDEAU C.**, 2012, *Lector&lectrix, Apprendre à comprendre les textes*, Paris, Retz.
- **GOIGOUX R.**, 1998, *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Suresnes, Edition du CNEFEI.
- **OCZKUS L.**, 2010, *L'enseignement réciproque*, Montréal, Chenelière éducation.

### Ouvrage consulté :

- **GIASSON J.**, *La compréhension en lecture*, De Boeck, 2007

### Article en ligne :

- **CEBE S., GOIGOUX R., THOMAZET S.**, « Enseigner la compréhension : principes didactiques »

<http://cms.ac-martinique.fr/circonscription/francois/file/comprehension.pdf>

### Documents en ligne :

- **Programmes de français**

[http://media.education.gouv.fr/file/special\\_6/21/8/programme\\_francais\\_general\\_33218.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/special_6/21/8/programme_francais_general_33218.pdf)

- **Socle commun de connaissances et de compétences**

<http://legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000818367&dateTexte=&categorieLien=id>

- **Livret personnel de compétences**

[http://cache.media.education.gouv.fr/file/27/02/7/livret\\_personnel\\_compences\\_149027.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/27/02/7/livret_personnel_compences_149027.pdf)

- **Cours de QUITTELIER S. sur l'enseignement explicite de la lecture**

[http://www.ac-orleans-tours.fr/uploads/media/ENSEIGNEMENT\\_EXPLICITE\\_DE\\_LA\\_COMPREHENSION\\_EN\\_LECTURE\\_AU.pdf](http://www.ac-orleans-tours.fr/uploads/media/ENSEIGNEMENT_EXPLICITE_DE_LA_COMPREHENSION_EN_LECTURE_AU.pdf)

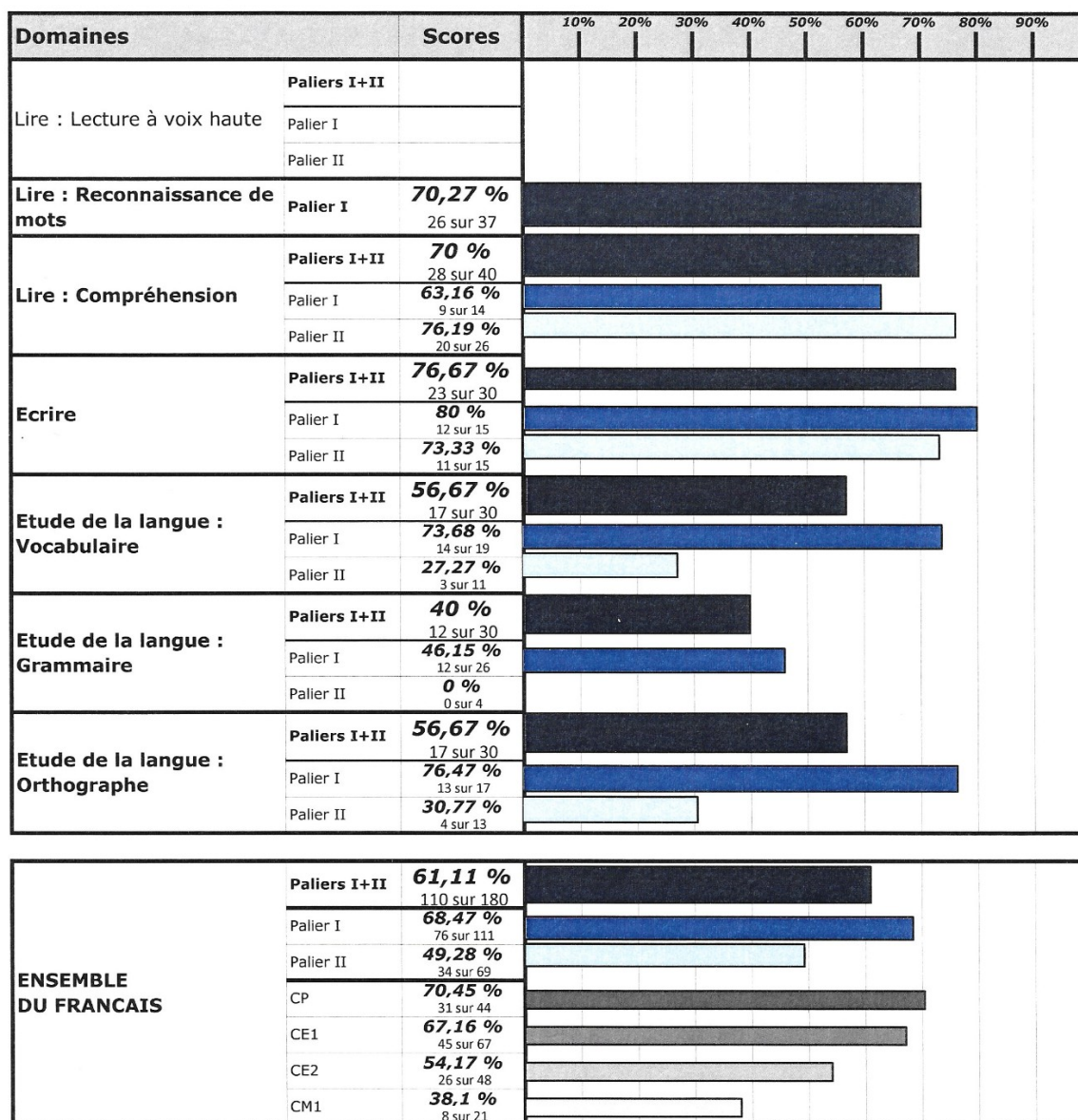
- **Mémoire CAPA-SH F de LEFEBVRE L.** « La compréhension : devenir « ingénieur » en lecture », 2012-2013

## ANNEXES

### Annexe 1

### Résultats globaux aux évaluations 6<sup>ème</sup> EGPA 2014 0593658f - La Madeleine

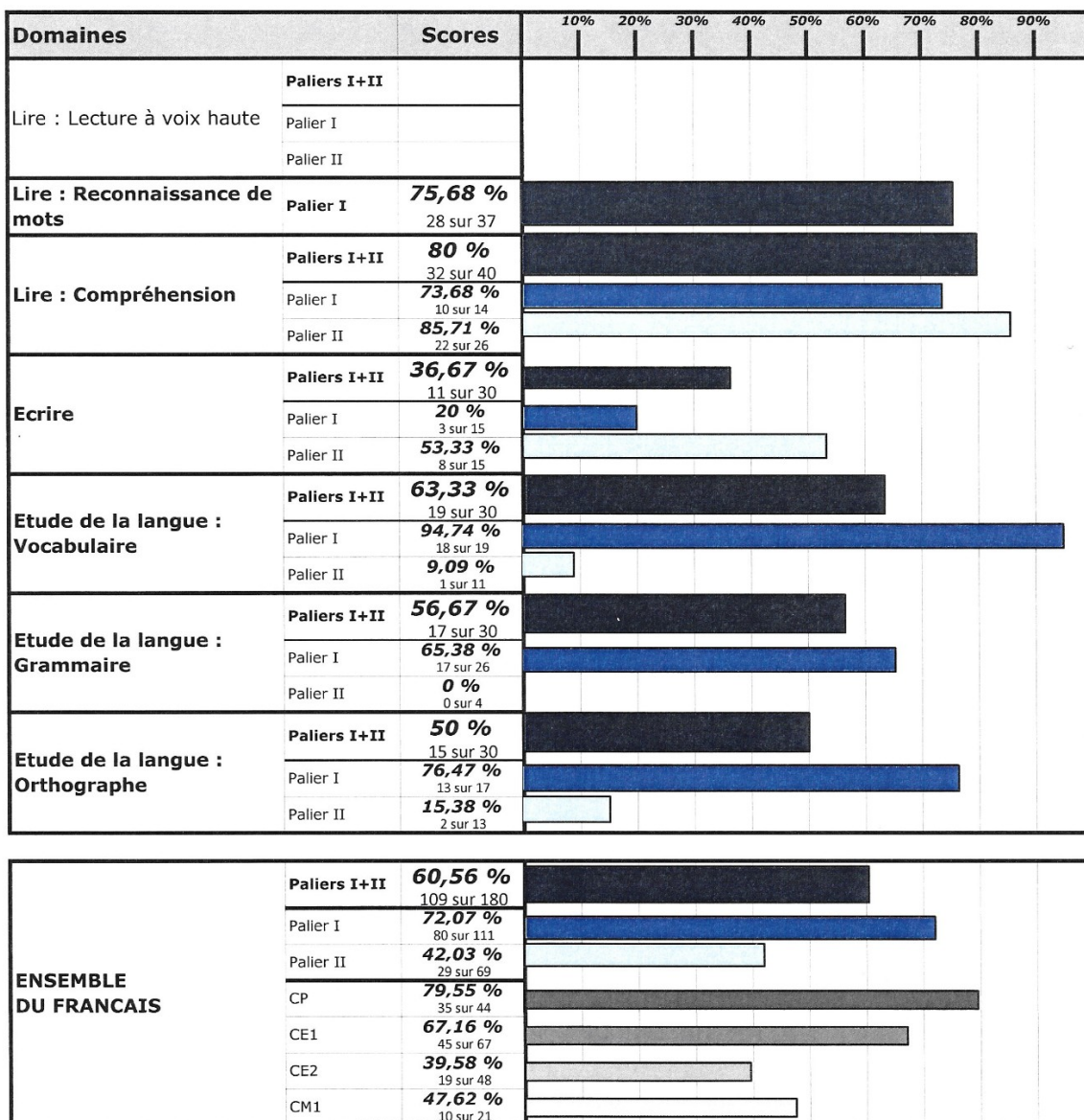
Elève : 2 **BURGER Pauline**  
en Français



Annexe 2

Résultats globaux aux évaluations 6<sup>ème</sup> EGPA 2014  
0593658f - La Madeleine

Elève : **13** LOUNES Kendra  
en Français





Annexe  
A

## Prédire

Quand il fait des prédictions avec des textes narratifs, l'élève :

- survole la page couverture, la quatrième de couverture, les illustrations et les titres avant la lecture ;
- prédit ce qui devrait se passer ensuite à partir des indices du texte ou des illustrations ;
- se sert de ce qu'il sait (des éléments du texte qu'il a vus et des connaissances qu'il possède déjà) ;
- s'arrête pour faire des prédictions en cours de lecture ;
- poursuit sa lecture et continue de faire des prédictions logiques fondées sur les indices du texte.

Quand il fait des prédictions avec des textes informatifs, l'élève :

- survole la page couverture, la quatrième de couverture, les illustrations et les titres avant la lecture ;
- prédit ce qu'il pense apprendre à partir des indices du texte ou des éléments visuels ;
- se sert de ce qu'il sait déjà pour faire des prédictions ;
- s'arrête pour faire des prédictions en cours de lecture ;
- poursuit sa lecture et continue de faire des prédictions logiques fondées sur les indices du texte.

Quand il se sert de la métacognition avec des textes narratifs ou informatifs, l'élève :

- explique en quoi la stratégie qui consiste à prédire l'aide à comprendre ce qu'il lit.

Les amorces que l'élève peut employer quand il fait des prédictions (Mowery, 1995) comprennent celles qui suivent :

- Je crois que... parce que...
- Je parie que... parce que...
- Je me demande si... parce que...
- J'imagine que... parce que...
- Je suppose que... parce que...
- Je prédis que... parce que...

Annexe  
A

## Questionner

Quand il pose des questions sur des textes narratifs, l'élève :

- pose des questions fondées sur le texte (c'est-à-dire dont les réponses se trouvent dans le texte) ;
- pose des questions fondées sur un thème du texte ou un message de l'auteur(e) ;
- pose quelques questions axées sur des détails ;
- pose quelques questions d'ordre inférentiel.

Quand il pose des questions sur des textes informatifs, l'élève :

- pose des questions fondées sur le texte (c'est-à-dire dont les réponses se trouvent dans le texte) ;
- pose des questions fondées sur l'idée principale du texte ;
- pose quelques questions axées sur des détails ;
- pose des questions fondées sur des éléments textuels ou visuels du texte, par exemple sur des cartes, des légendes ou des diagrammes ;
- pose des questions d'ordre inférentiel.

Quand il se sert de la métacognition avec des textes narratifs ou informatifs, l'élève :

- explique en quoi la stratégie qui consiste à questionner l'aide à comprendre ce qu'il lit.

Les mots interrogatifs que l'élève peut employer quand il pose des questions comprennent ceux qui suivent :

- Qui...
- Quoi...
- Où...
- Quand...
- Pourquoi...
- Comment...
- Et si...

## Résumer

Quand il résume des textes narratifs, l'élève :

- fait le rappel de l'histoire dans ses propres mots en y incluant le contexte, les personnages, le problème, les événements clés et la résolution du problème ;
- ou il :
- présente uniquement les points principaux en une ou deux phrases ;
- résume dans un ordre logique ;
- relit le texte pour se remémorer les idées principales ;
- regarde les illustrations pour faire le rappel ou le résumé du texte.

Quand il résume des textes informatifs, l'élève :

- fait le rappel des points principaux ou des idées principales ;
- omet les détails inutiles ;
- résume dans un ordre logique ;
- relit le texte pour se remémorer les idées principales ;
- regarde les illustrations, les titres et d'autres éléments du texte pour en faire le rappel ou le résumé.

Quand il se sert de la métacognition avec des textes narratifs ou informatifs, l'élève :

- explique en quoi la stratégie qui consiste à résumer l'aide à comprendre ce qu'il lit.

Les amorces que l'élève peut employer pour faire des résumés comprennent celles qui suivent :

- Les idées les plus importantes dans ce texte sont...
- Cette partie portait sur...
- Ce livre portait sur...
- D'abord,...
- Ensuite,...
- Puis,...
- Enfin,...
- Dans ce texte, on parle de...
- Dans ce texte, les personnages principaux sont...
- Un problème survient lorsque...

## Clarifier

Quand il clarifie avec des textes narratifs, l'élève :

- exprime sa confusion quant à certaines parties de texte difficiles à comprendre, telles que des idées ou des événements ;
- cerne des mots difficiles à prononcer ou à comprendre.

Quand il clarifie avec des textes informatifs, l'élève :

- cerne des idées nébuleuses liées au contenu du texte ;
- cerne des parties de texte nébuleuses telles que des phrases, des paragraphes et des pages ;
- cerne des mots difficiles à prononcer ou à comprendre.

Quand il se sert de la métacognition avec des textes narratifs ou informatifs, l'élève :

- décrit les stratégies employées pour comprendre des mots ;
- décrit les stratégies employées pour comprendre des idées ;
- explique en quoi la stratégie qui consiste à clarifier l'aide à comprendre ce qu'il lit.

Les termes que l'élève peut employer quand il clarifie comprennent ceux qui suivent :

- Je n'ai pas compris la partie qui porte sur... ; j'ai donc... (voir la liste ci-dessous) ;
- Cela n'a pas de sens ; j'ai donc... (voir la liste ci-dessous) ;
- Je n'arrivais pas à comprendre... ; j'ai donc... (voir la liste ci-dessous).

J'ai donc...

- relu, relu et relu.
- poursuivi ma lecture pour trouver des indices.
- vérifié les parties du mot que je connaissais.
- fusionné les différents sons du mot.
- relu la phrase pour voir si elle avait du sens.
- essayé de remplacer le mot difficile par un autre mot que je connaissais.

## CHAPITRE XXII

-Bonjour, dit le petit prince.

- Bonjour, dit l'aiguilleur.

- Que fais-tu ici ? dit le petit prince.

- Je trie les voyageurs, par paquets de mille, dit l'aiguilleur. J'expédie les trains qui les emportent, tantôt vers la droite, tantôt vers la gauche.

Et un rapide illuminé, grondant comme le tonnerre, fit trembler la cabine d'aiguillage.

- Ils sont bien pressés, dit le petit prince. Que cherchent-ils ?

- L'homme de la locomotive l'ignore lui-même, dit l'aiguilleur.

Et gronda, en sens inverse, un second rapide illuminé.

- Ils reviennent déjà ? demanda le petit prince...

- Ce ne sont pas les mêmes, dit l'aiguilleur. C'est un échange.

- Ils n'étaient pas contents, là où ils étaient ?

- On n'est jamais content là où l'on est, dit l'aiguilleur.

Et gronda le tonnerre d'un troisième rapide illuminé.

- Ils poursuivent les premiers voyageurs ? demanda le petit prince.

- Ils ne poursuivent rien du tout, dit l'aiguilleur. Ils dorment là dedans, ou bien ils bâillent. Les enfants seuls écrasent leur nez contre les vitres.

- Les enfants seuls savent ce qu'ils cherchent, fit le petit prince. Ils perdent du temps pour une poupée de chiffons, et elle devient très importante, et si on la leur enlève, ils pleurent...

- Ils ont de la chance, dit l'aiguilleur.

## 2 Narcisse : la naissance d'une fleur

### ► Découvrir l'origine d'un végétal

Écho, repoussée par Narcisse, demande à la déesse de la Justice de le punir ; sa prière est exaucée. . .

? Il y avait une source limpide dont les eaux brillaient comme de l'argent. Protégée des rayons du soleil par une haute forêt, elle était bordée d'un gazon verdoyant. C'est là qu'un jour de forte chaleur, Narcisse vint se reposer de la chasse et se désaltérer.

5 Tandis qu'il se penche sur l'eau pour boire, il découvre une charmante image : c'est son propre visage qu'il ne reconnaît pas et dont il tombe amoureux. Il contemple ses yeux qui brillent comme des astres, sa chevelure digne d'Apollon, son cou d'ivoire et sa bouche gracieuse. Intrigué, il veut toucher son reflet qu'il croit réel ; mais sa main en touchant l'eau fait disparaître l'image ; et quand la surface de la source redevient lisse, le mystérieux  
10 jeune homme réapparaît. Il lui envoie des baisers ardents<sup>1</sup> que l'autre lui renvoie ; il tente en vain de le saisir et se consume<sup>2</sup> d'un amour impossible. Désespéré, Narcisse n'arrive pas à quitter la source ; il ne ressent plus la faim ni le besoin de dormir ; nuit et jour, il reste allongé dans l'herbe à contem-  
15 pler son image et se lamente ainsi :

– Comme je suis malheureux ! Celui que j'aime est là, devant moi, tout près et je ne puis l'atteindre. Qui que tu sois, je t'en supplie, viens ici ! Pourquoi me fuis-tu ? Quand je tends les bras, tu me tends les tiens ; quand je souris, tu me souris. Et même lorsque mes yeux laissent couler des larmes, les  
20 tiens sont noyés de larmes.

Hélas ! oui, je le comprends maintenant : cette image, c'est la mienne ; cette bouche est la mienne, ces yeux sont les miens. Et c'est pour moi-même que je brûle d'amour. C'est moi qui souffre et c'est moi qui suis la cause de mon tourment.<sup>3</sup>

25 Au milieu de ces plaintes, Narcisse déchire sa tunique et frappe sa poitrine qui rougit sous les coups. Il dépérit<sup>4</sup> et se laisse mourir ; il a perdu son teint de lis, ses forces et sa vigueur. Plus rien ne survit de la beauté qui séduisit jadis Écho. Quand cette dernière le revoit, elle est prise de pitié et chaque fois que le malheureux s'écrie : « Hélas ! », sa voix répète : « Hélas ! »  
30 Quand Narcisse une dernière fois se penche sur les eaux pour revoir son image, il murmure : « Toi que j'ai tant aimé, adieu ! » Et Écho reprend : « Adieu ! »

Narcisse, épuisé, laissa retomber sa tête sur l'herbe verte et la mort ferma ses yeux. Lorsque les nymphes vinrent préparer son corps pour le tombeau, elles trouvèrent à la place une fleur jaune, couleur de safran<sup>5</sup>, dont le centre  
35 est entouré de pétales blancs.

■ Ovide, *Les Métamorphoses* (2-8 ap. J.-C.), extrait du livre III, traduit et adapté du latin par M. Busseron.

1. Baisers ardents : baisers passionnés.

2. Se consume : s'épuise.

3. Tourment : très grande souffrance.

4. Dépérit : s'affaiblit.

5. Safran : poudre orangée, tirée de la fleur du même nom.

## Annexe 9

### **Groupe 1 : Bilal, Leslie, Aline, Djilani**

Présentation Ovide : Ovide est un poète latin mais aussi un avocat. Il a vécu durant l'Antiquité et il a écrit *Les Métamorphoses* à l'âge de 44 ans. Son œuvre est composée de 15 livres et 250 histoires. Elle s'inspire de la mythologie grecque. Cette œuvre s'appelle *Les Métamorphoses*.

La métamorphose est une transformation de quelqu'un ou quelque chose. Exemple de métamorphose réelle : la chenille qui se transforme en papillon. Exemple de métamorphose irréelle : Dans Cendrillon, la citrouille se métamorphose en carrosse.

### **Groupe 2 : Kendra, Abou, Maxime, Savérya, Adam**

Résumé : Echo est follement amoureuse de Narcisse mais il ne l'aime pas donc il la repousse donc elle veut se venger. Elle va voir la déesse de la justice pour le punir. Narcisse va à la source et tombe amoureux de son reflet mais il ne sait pas que c'est son reflet. Peu après il commence à comprendre que c'est son reflet et se laisse mourir mais la déesse de la justice le métamorphose en fleur.

### **Groupe 3 : Lucie, Elodie, Alexis, Mamadou, Louis**

Résumé : Echo est amoureux de Narcisse mais pas lui. Un jour, Narcisse vient au bord d'une source. Il se rapproche de l'eau et il voit son portrait. Il tombe amoureux de lui-même. Vu qu'il est malheureux, il se frappe et il meurt. A la place de son corps, il y a une fleur. Il s'est métamorphosé en fleur parce qu'Echo est allée voir la déesse de la justice pour le punir et il est mort.

### **Groupe 4 : Kelly, Noémie, Xavier, Enzo et Pierre**

Questions : Où se passe l'histoire ?

En quoi Narcisse se métamorphose à la fin de l'histoire ?

Que voit Narcisse quand il regarde l'eau ?

Qui punit Narcisse ?

Pourquoi Narcisse s'énerve ?

De qui Narcisse est-il amoureux ?

Pourquoi Narcisse est-il puni ?

### **Groupe 5 : Lisa, Loanne, Pauline, Clément, Carolane**

Questions : Où l'histoire se déroule-t-elle ?

Que se passe-t-il ?

Pourquoi Narcisse est-il malheureux ?

En quoi Narcisse se transforme-t-il ?

Que demande Echo à la déesse de la justice ?

Pourquoi Echo a-t-elle demandé à la déesse de la justice de punir Narcisse ?

Annexe 10

QUESTIONS

Kendra Loumes  
Kendra

Entoure la bonne réponse :

2/2

- Le jeune prince ne trouve pas de princesse :
  - a) parce qu'il ne veut pas se marier
  - b) parce que toutes les princesses qu'il rencontre ont un défaut
- Lorsque la princesse frappe au château :
  - a) elle est habillée de manière très élégante
  - b) elle est trempée à cause de la pluie
- La princesse se réveille le lendemain :
  - a) en pleine forme, elle a très bien dormi
  - b) en ayant mal partout
- La mère du prince fait subir cette épreuve à la princesse :
  - a) parce qu'elle ne l'aime pas
  - b) pour découvrir si elle est vraiment une princesse

Qu'est-ce qu'une « véritable princesse » selon le prince ? Entoure la bonne réponse 1/1

- une princesse qui est belle et séduisante
- une princesse qui est très intelligente
- une princesse qui n'a aucun défaut
- une princesse qui a de longs cheveux

3. Pourquoi peut-on dire que ce texte est un conte ? Donne trois arguments

1,5/1,5

1. Il commence par il était une fois
2. Il y a une princesse et un prince
3. ~~Il vit heureux et a beaucoup d'enfant~~  
Il y a un prince

Pourquoi ce texte est-il merveilleux ?

1/1

il y a de la magie

Ce texte est merveilleux parce que...

~~il y a de la magie.~~  
~~Il s'agit d'un conte car le petit prince~~  
ne se fait pas égraser.

À ton avis, combien de temps dure l'histoire ? Entoure la bonne réponse.

0/1

- une soirée
- deux jours
- une semaine
- plusieurs années

6. Lorsque la princesse se présente à la porte de la ville, pourquoi ne ressemble-t-elle pas à une princesse? 1 / 1

La princesse ne ressemble pas à une princesse car... elle est tout mouille

Quelle est l'épreuve que doit affronter la princesse ? 2 / 2

a) La princesse doit ... dormir sur un petit pois

b) Cette épreuve permet de découvrir que c'est une vraie princesse car... elle a senti que le petit pois était là

8. La princesse est-elle au courant qu'il y a un petit pois sous ses matelas ? Oui  non  1 / 1,5

La belle-mère ne prévient pas la princesse car ... elle a vu que le petit pois était là

Entoure la morale qui pourrait correspondre à ce conte ? 1 / 1

- On ne reconnaît pas une princesse à son apparence mais à ses grandes qualités et en particulier à sa grande sensibilité.
- Les princes n'épousent que les princesses très jolies
- Une véritable princesse est une princesse qui ne supporte rien et qui râle tout le temps

10. Voici la dernière phrase du conte : « Et ceci est une vraie histoire. » Pourquoi cette phrase est étonnante dans un conte ? 1 / 2

Cette phrase est étonnante parce que... on ne la voit jamais

11. Retrouve dans le texte deux autres adjectifs qui sont utilisés comme synonymes de "vrai" 2 / 2

Les deux synonymes de « vrais » sont véritable et authentique.

12. « L'eau coulait de ses cheveux et de ses vêtements, entraînait par la pointe de ses chaussures et ressortait par le talon ... » (ligne 12)

A quel temps sont employés les verbes soulignés ? Justifie l'emploi de ce temps. 0,5 / 1

« coulait », « entraînait » et « ressortait » sont à l'imparfait car ils ne terminent pas à l'infinitif.

Kendra  
Soures

QUESTIONS

CLARIFIER

- 1. En quoi consiste l'activité de l'aiguilleur ? /1  
L'Activité de l'aiguilleur est de ... trier les voyageurs, par paquets de mille.

- 2. Grâce à ta réponse précédente et observant le mot « aiguilleur », propose avec tes propres mots une définition du mot aiguilleur. /1

Un aiguilleur est ... un homme qui trie les voyageurs par paquets de mille, donne la direction du train.

- 3. Qu'est ce qu' « un rapide illuminé » ? /1

Le rapide illuminé c'est ... le train qui traverse un train qui passe.

- 4. Qui est désigné par le pronom « ils » aux lignes 7 et 10 ? /1

« Ils » désigne ... les voyageurs. Ils sont bien pressés - ils reviennent de vacances.

QUESTIONNER

- 5. Dans ce paragraphe, qui parle à qui ? /1  
Dans ce paragraphe, le petit prince parle à l'aiguilleur.

- 6. De quoi parlent-ils ? /1

Ils parlent de... voyageurs.

- 7. Comment l'aiguilleur décrit-il les voyageurs ? /1

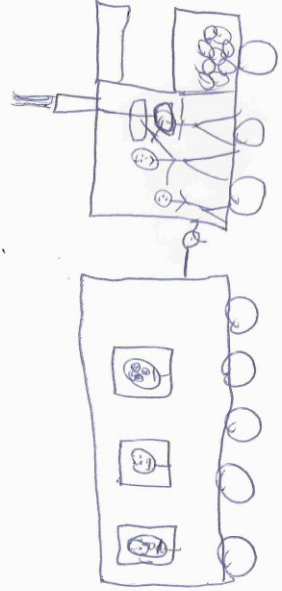
L'aiguilleur pense que les voyageurs sont ... ils sont. jamais content là ou ils sont.

- 8. Selon l'aiguilleur, que font les enfants dans un train ? Pourquoi font-ils cela ? /1

Dans le train, les enfants... regardent par la fenêtre. Ils font cela pour... perdre du temps.

RESUMER

- 9. Dans ce carré, dessine la scène telle que tu la vois. /2





10. En trois phrases, résume ce qui se passe dans ce chapitre. /2

~~les enfants trouvent l'histoire d'illusoire.~~

- 1- Qui il trié les voyageurs par paquet de mille.
- 2- Que les adultes sont jamais contents.
- 3- Que les enfants rend la terre pour rien.

Grâce à mes connaissances sur Le Petit Prince, je peux expliquer précisément ce texte :

11. Que pense Antoine de Saint-Exupéry des adultes ? /2

Antoine de Saint-Exupéry pense que les adultes sont... perdu leur ame d' enfants et il ne comprend plus les contes.

12. Selon lui, quelles différences y a-t-il entre les enfants et les adultes ? /1

Selon Antoine de Saint-Exupéry, les enfants sont différents des adultes car... Les adultes ne comprend plus les contes alors que les enfants les comprennent les contes.

13. Dans ce chapitre, quels sont les défauts des adultes qui nous sont présentés ? /2

Dans ce chapitre, les défauts des adultes sont... qu' il sont perdu leur ame d' enfants, qu' il sont jamais contents.

14. Dans ce chapitre quelle est la qualité des enfants ? /2

Dans ce chapitre, la qualité des enfants est... de savoir ce qu' il cherche

15. Quelle pourrait-être la morale de ce chapitre ? entoure la bonne réponse /2

- Il faut toujours regarder par la fenêtre lorsque l'on voyage en train
- On sait toujours ce qu' on cherche quand on regarde par la fenêtre.
- Il faut savoir prendre du temps pour apprécier les choses importantes

Annexe 12

Pauline

QUESTIONS

Entoure la bonne réponse :

2/2

- Le jeune prince ne trouve pas de princesse :  
a) parce qu'il ne veut pas se marier  
b) parce toutes les princesses qu'il rencontre ont un défaut
- Lorsque la princesse frappe au château :  
a) elle est habillée de manière très élégante  
b) elle est trempée à cause de la pluie
- La princesse se réveille le lendemain :  
a) en pleine forme, elle a très bien dormi  
b) en ayant mal partout
- La mère du prince fait subir cette épreuve à la princesse :  
a) parce qu'elle ne l'aime pas  
b) pour découvrir si elle est vraiment une princesse

195/20

Qu'est-ce qu'une « véritable princesse » selon le prince ? Entoure la bonne réponse 0/1

- une princesse qui est belle et séduisante
- une princesse qui est très intelligente
- une princesse qui n'a aucun défaut
- une princesse qui a de longs cheveux

3. Pourquoi peut-on dire que ce texte est un conte ? Donne trois arguments

1 /1,5

1. Sa commence par le était une fois .
2. qu'il ya un prince et une princesse
- 3.

Pourquoi ce texte est-il merveilleux ?

0 /1

Ce texte est merveilleux parce que... il ya une princesse, un prince et un roi et une reine qui habitent dans un châteaux.

A ton avis, combien de temps dure l'histoire ? Entoure la bonne réponse.

1 /1

- une soirée
- deux jours
- une semaine
- plusieurs années

Pauline

6. Lorsque la princesse se présente à la porte de la ville, pourquoi ne ressemble-t-elle pas à une princesse? <sup>1/1</sup>

La princesse ne ressemble pas à une princesse car... elle est toute mesquin à cause de pluie.

Quelle est l'épreuve que doit affronter la princesse ?

1,5/2

a) La princesse doit ... terminer avec un pois.

b) Cette épreuve permet de découvrir que c'est une vraie princesse car...

elle a des bleus et des nœuds partout.

8. La princesse est-elle au courant qu'il y a un petit pois sous ses matelas ?  Oui  non <sup>0/1,5</sup>

La belle-mère ne prévient pas la princesse car ...

Entoure la morale qui pourrait correspondre à ce conte ? <sup>1/1</sup>

- On ne reconnaît pas une princesse à son apparence mais à ses grandes qualités et en particulier à sa grande sensibilité.
- Les princes n'épousent que les princesses très jolies
- Une véritable princesse est une princesse qui ne supporte rien et qui râle tout le temps

10. Voici la dernière phrase du conte : « Et ceci est une vraie histoire. » Pourquoi cette phrase est étonnante dans un conte ? <sup>0/2</sup>

Cette phrase est étonnante parce que... l'histoire commence par il était une fois et que c'est merveilleux

11. Retrouve dans le texte deux autres adjectifs qui sont utilisés comme synonymes de "vraie" <sup>0/2</sup>

Pauline

Les deux synonymes de « vraies » sont vraie ~~princesse~~ et X

12. « L'eau coulait de ses cheveux et de ses vêtements, entraî par la pointe de ses chaussures et ressortait par le talon... » (ligne 12)  
A quel temps sont employés les verbes soulignés ? Justifie l'emploi de ce temps. <sup>0,5/1</sup>

« coulait », « entraî » et « ressortait » sont à l'imparfait car

Pauline

QUESTIONS

CLARIFIER

1. En quoi consiste l'activité de l'aiguilleur ? /1

L'activité de l'aiguilleur est de ... ~~gérer~~ ~~des~~ ~~paquets~~ ~~de~~ ~~la~~ ~~voiture~~  
Voyageurs en paquets de mille. Diriger les trains  
à gauche et à droite.

2. Grâce à ta réponse précédente et observant le mot « aiguilleur », propose avec tes propres mots une définition du mot aiguilleur. /1

Un aiguilleur est ... son ~~nom~~ ~~qui~~ ~~dirige~~ ~~les~~ ~~paquets~~ ~~de~~  
milles. un homme qui dirige la directions.

3. Qu'est ce qu' « un rapide illuminé » ? /1

~~Le~~ ~~rapide~~ ~~illuminé~~ ~~c'est~~ ... ~~une~~ ~~lumière~~ ~~rapide~~

4. Qui est désigné par le pronom « ils » aux lignes 7 et 10 ? /1

« Ils » désigne ... Les Voyageurs qui sont dans le train.

Pauline

QUESTIONNER

5. Dans ce paragraphe, qui parle à qui ? /1

Dans ce paragraphe, le petit prince parle à l'aiguilleuse.

6. De quoi parlent-ils ? /1

Ils parlent de ~~l'aiguilleuse~~ ~~des~~ ~~enfants~~.

7. Comment l'aiguilleur décrit-il les voyageurs ? /1

L'aiguilleur pense que les voyageurs sont ... des enfants

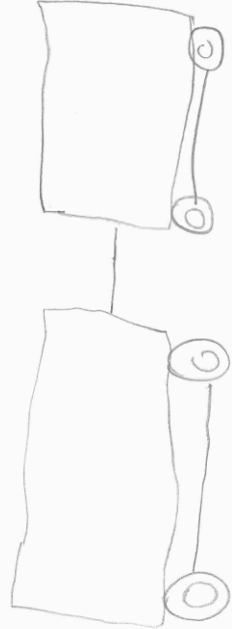
8. Selon l'aiguilleur, que font les enfants dans un train ? Pourquoi font-ils cela ? /1

Dans le train, les enfants ... font ~~un~~ ~~empêcher~~ ~~quelque~~  
s'avaient le nez contre les vitres, s'haïllent.

Ils font cela pour ... ~~quelque~~ ~~chose~~ ~~de~~ ~~ne~~ ~~pas~~

RESUMER

9. Dans ce carré, dessine la scène telle que tu la vois. /2



Pauline

10. En trois phrases, résume ce qui se passe dans ce chapitre. /2

Le petit prince et l'ingénieur parle des enfants.

Grâce à mes connaissances sur Le Petit Prince, je peux expliquer précisément ce texte :

11. Que pense Antoine de Saint-Exupéry des adultes ? /2

Antoine de Saint-Exupéry pense que les adultes sont...

12. Selon lui, quelles différences y a-t-il entre les enfants et les adultes ? /1

Selon Antoine de Saint-Exupéry, les enfants sont différents des adultes car... Il sont plus petit et qu'ils ne savent pas grandes choses.

13. Dans ce chapitre, quels sont les défauts des adultes qui nous sont présentés ? /2

Dans ce chapitre, les défauts des adultes sont ...

Pauline

14. Dans ce chapitre quelle est la qualité des enfants ? /2

Dans ce chapitre, la qualité des enfants est... qu'ils son sage et gentille

15. Quelle pourrait-être la morale de ce chapitre ? entoure la bonne réponse /2

- Il faut toujours regarder par la fenêtre lorsque l'on voyage en train
- On sait toujours ce qu'on cherche quand on regarde par la fenêtre.
- Il faut savoir prendre du temps pour apprécier les choses importantes