



HAL
open science

La création d'une maquette en 3D pour améliorer la compréhension en lecture

Catherine Deroubaix

► **To cite this version:**

Catherine Deroubaix. La création d'une maquette en 3D pour améliorer la compréhension en lecture. Education. 2015. dumas-01519029

HAL Id: dumas-01519029

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01519029>

Submitted on 5 May 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 - CAPA-SH

OPTION : D

SESSION 2015

**LA CRÉATION D'UNE MAQUETTE EN 3 D
POUR AMÉLIORER
LA COMPRÉHENSION EN LECTURE**

NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : Madame MILLAT Elisabeth

DISCIPLINE DE RECHERCHE : La Maîtrise de la Langue Française

NOM ET PRÉNOM DU STAGIAIRE : DEROUBAIX Catherine



SOMMAIRE

<u>INTRODUCTION</u>	1
- Hypothèses.....	2
- Problématique.....	2
<u>A. L'ACTE DE LIRE</u>	
a) Qu'est-ce que la lecture ?.....	3
b) Les différents processus de lecture	4
- les micro-processus.....	4
- les processus d'intégration.....	5
- les macro-processus.....	5
- les processus d'élaboration.....	6
- les processus métacognitifs.....	6
c) Où mes élèves en sont-ils ?.....	7
- le constat pour Maciré, Salma et Océane.....	7
- quelles stratégies possibles leur apporter?.....	7
<u>B. LA COMPREHENSION EN LECTURE</u>	
a) Qu'est-ce que comprendre?.....	8
- comprendre selon Jocelyne Giasson: les 3 niveaux de compréhension.....	9
- la représentation mentale.....	10
- le lecteur actif et le contrôle de sa compréhension.....	10
b) Les inférences.....	11
c) Les stratégies et l'autorégulation.....	13
d) Présentation du cadre de l'expérimentation selon les besoins éducatifs particuliers de mes élèves, mes objectifs.....	15
- le conte des origines comme support.....	16
- les besoins éducatifs particuliers de mes élèves.....	16
- la fluence chez mes élèves.....	16
- notre projet de classe.....	18

C. LE RETOUR AUX APPRENTISSAGES GRACE A LA TROISIEME DIMENSION

a) Les étapes du projet et mes objectifs.....	21
b) Observation de quelques séances, quelles stratégies ont été mises en place?.....	21
- le rôle du maître et la place de l'élève: présentation d'une des stratégies pour comprendre, la stratégie d'élaboration des questions.....	22
- le passage à la 3D.....	23
- le retour au texte.....	26
- quelle suite?.....	27
c) Les résultats.....	27

D. POURQUOI CE CHOIX DE SUPPORT?

Le conte des origines pour s'ouvrir au monde et se connaître.....	28
---	----

<u>CONCLUSION</u>	29
--------------------------------	----

Résumé

Durant cette année d'enseignement, j'ai constaté que la plupart de mes élèves avaient des difficultés en compréhension, tant au niveau général (problème de la compréhension des phrases simples lors de discussions ou des consignes simples avant de commencer une activité) qu'au niveau des textes (avoir compris ce que j'ai lu). Après m'être interrogée longtemps sur les adaptations que je pouvais leur apporter, je n'arrivais pas à trouver le moyen de les aider à comprendre ce qu'ils lisaient. Fallait-il leur poser des questions sur le texte ou leur faire reformuler les phrases ? Comment apporter à ces enfants une aide, des outils ou des stratégies qui rendraient la compréhension plus simple et donc leur offrir la possibilité de pouvoir restituer la trame narrative d'une l'histoire seuls ?

Pour la seconde année, j'exerce en Clis. Je constate à nouveau beaucoup de difficultés en lecture chez mes élèves, chez mes anciens comme chez mes nouveaux. Non seulement lorsqu'il s'agit du décodage mais également lorsqu'il s'agit de la compréhension. Six de mes anciens élèves sont dans ma classe, que je connais bien et cinq sont arrivés au mois de septembre. Parmi les onze élèves, j'ai choisi d'observer un groupe de trois élèves qui ont différents niveaux en lecture.

- Est-ce qu'elles n'arrivent pas à se créer des images ou des représentations mentales de ce qu'elles lisent ?
- S'agit-il d'un problème au niveau de la mémorisation des informations lues ?
- Ont-elles des difficultés à comprendre le message lu ?
- Ont-elles des difficultés à faire le lien entre les différents moments qui constituent la trame narrative ?
- Ont-elles des difficultés à structurer et organiser les informations entendues et donc à comprendre le rapport entre elles ?

Je me pose donc le problème suivant : **comment aider mes élèves à comprendre ce qu'elles lisent afin de pouvoir faire le lien entre les informations lues et réussir à restituer à l'oral ce qu'elles en auront compris?**

Mots importants: lecture, compréhension, mémorisation, trouble des fonctions cognitives, représentation mentale, manipulation, 3D, organisation des informations, langage oral/écrit.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages lus:

- GIASSON J., 2007, La Compréhension en lecture, De Boeck
- GIASSON J., 2011, La lecture – Apprentissage et difficultés, De Boeck

Ouvrages consultés:

- FAYOL M., 2003, Aider les élèves à comprendre ,Hachette Education
- FAYOL, M., 2006, Comprendre des textes
- FAYOL M., Lecture et compréhension, évaluation, difficultés et interventions, Conférence de consensus de décembre 2003

Articles lus sur internet:

- Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire du 4 décembre 2003
- Enseigner la compréhension, article de S. CEBE, R; GOIGOUX et S. THOMAZET publié le 8 janvier 2010 par Olivier ROUGEAN

Introduction

Depuis que j'ai quitté l'IUFM en 2002, j'ai eu l'occasion de découvrir différents niveaux de classes, de la toute petite section au CM2. J'ai été directrice d'une école maternelle pendant trois ans, de septembre 2009 à juin 2012. Ce fut une expérience très enrichissante mais lorsque j'ai senti que le rôle de direction prenait trop le pas sur le rôle d'enseignante, j'ai choisi de changer de voie.

C'est après une année passée en moyenne section que j'ai fait le point. Aider les enfants en difficulté me plaisait beaucoup, mais comprendre pourquoi un enfant n'arrive pas à entrer dans les apprentissages et pouvoir l'aider à surmonter cette grande difficulté m'intéressait encore davantage. Un poste en Clis s'est alors offert à moi à la rentrée 2013. Après en avoir discuté avec l'enseignante qui occupait le poste, j'étais convaincue. J'avais trouvé ma place. Aujourd'hui je ne regrette vraiment pas ce choix et c'est pour cela que j'ai décidé de passer le CAPA-SH. L'année dernière j'avais une classe confortable de neuf élèves. Deux sont partis au collège en ULIS et un en SEGPA.

Durant cette année d'enseignement, j'ai constaté que la plupart de mes élèves avaient des difficultés en compréhension, tant au niveau général (problème de la compréhension des phrases simples lors de discussions ou des consignes simples avant de commencer une activité) qu'au niveau des textes (avoir compris ce que j'ai lu). Après m'être interrogée longtemps sur les adaptations que je pouvais leur apporter, je n'arrivais pas à trouver le moyen de les aider à comprendre ce qu'ils lisaient. Fallait-il leur poser des questions sur le texte ou leur faire reformuler les phrases ? Comment apporter à ces enfants une aide, des outils ou des stratégies qui rendraient la compréhension plus simple et donc leur offrir la possibilité de pouvoir restituer la trame narrative d'une histoire seuls ?

Pour la seconde année, j'exerce en Clis. Je constate à nouveau beaucoup de difficultés en lecture chez mes élèves, chez mes anciens comme chez mes nouveaux. Non seulement lorsqu'il s'agit du décodage mais également lorsqu'il s'agit de la compréhension. Six de mes anciens élèves sont dans ma classe, que je connais bien et cinq sont arrivés au mois de septembre. Parmi les onze élèves, j'ai choisi d'observer un groupe de trois élèves qui ont différents niveaux en lecture.

Océane, Maciré et Salma ont dix ans, elles ont un niveau de milieu de CP. Toutes les trois aiment les livres, elles ont envie que je leur lise des histoires mais sont souvent déçues lorsqu'elles se rendent compte qu'elles ne retiennent pas ce qu'elles ont lu. Mes autres élèves de la classe qui sont dans le déchiffrage pour l'instant, ont eux aussi des difficultés au niveau de la compréhension. A partir de là j'ai émis plusieurs hypothèses:

- Est-ce qu'elles n'arrivent pas à se créer des images ou des représentations mentales de ce qu'elles lisent ?
- S'agit-il d'un problème au niveau de la mémorisation des informations lues ?
- Ont-elles des difficultés à comprendre le message lu ?
- Ont-elles des difficultés à faire le lien entre les différents moments qui constituent la trame narrative ?
- Ont-elles des difficultés à structurer et organiser les informations entendues et donc à comprendre le rapport entre elles ?

Il s'agit peut-être de troubles des fonctions exécutives car elles ne savent pas hiérarchiser les informations et n'arrivent pas à trouver de stratégies pour arriver à comprendre.

Mes élèves n'arrivent pas à lire (déchiffrer) et à comprendre en même temps. Elles ne peuvent faire qu'une seule chose à la fois. Elles ont des difficultés à se faire une image mentale de ce qu'elles lisent. Je pense qu'il s'agit d'un problème au niveau de la mémoire de travail, car elles mémorisent l'information, mais lorsqu'il y a une deuxième information à traiter en rapport avec la première, elles sont perdues.

Je me pose donc le problème suivant : **comment aider l'élève à comprendre ce qu'il lit afin de pouvoir faire le lien entre les informations lues et réussir à restituer à l'oral ce qu'il en aura compris?**

Mon analyse sera découpée en trois parties. Dans la première, il s'agira de comprendre la relation qui existe entre le texte, le contexte et le lecteur. Nous observerons les différents processus de lecture et nous nous poserons la question suivante : quelles seront les stratégies qui pourront aider l'élève à comprendre et dans quel contexte ? La seconde partie traitera de la question de la compréhension en lecture et du support que j'ai proposé à mes élèves et sur lequel nous avons travaillé : le conte des origines, sa définition, ses fonctions et pourquoi ce choix de support. Enfin, dans la troisième partie, nous observerons le rôle du maître et la place de l'élève tout au long du projet : de la découverte des contes et leur exploitation à l'illustration en trois dimensions d'un conte choisi. Nous terminerons par le constat du retour aux apprentissages et des résultats obtenus avec Océane, Maciré et Salma et également l'apport du projet pour mes autres élèves.

1. L'ACTE DE LIRE

a) Qu'est-ce que la lecture ?

La lecture est selon la définition du dictionnaire Larousse « l'action de déchiffrer toute espèce de notation, de prendre connaissance d'un texte ». La lecture, c'est donc savoir déchiffrer le texte pour accéder au sens et pouvoir poser des questions à ce texte, y prélever des informations. Il s'agira de procéder ensuite par hypothèses et anticipations, de saisir un sens global. L'approche cognitive de la lecture consiste à déterminer quelles procédures permettent à un lecteur habile de lire un texte et d'en comprendre le sens. La lecture met en jeu deux procédures conjointes automatisées : l'identification des mots et l'attribution du sens. Une défaillance dans l'une ou l'autre de ces procédures aboutira à une mauvaise compréhension. Pour que les élèves apprennent à lire, l'enseignant doit construire des compétences spécifiques chez l'élève en prenant compte des besoins éducatifs particuliers de chacun pour lui proposer des activités adaptées.

Les compétences mises en jeu en lecture sont tout d'abord d'ordre:

- linguistique permettant la maîtrise du code écrit des règles de grammaire et de la syntaxe,
- pragmatique permettant la maîtrise des différents registres de langue et la capacité à prendre en compte la situation de communication et d'énonciation en jeu dans le texte lu,
- culturel, qui renvoient à la culture générale,
- métacognitif, qui permettent au lecteur de réfléchir sur son activité et les stratégies mises en jeu pour les réguler au mieux (stratégies narratives),
- référentiel (connaissances encyclopédiques sur le(s) sujet(s) traité(s)),
- stratégique (régulation, contrôle et évaluation par le lecteur de son activité de lecture),

Apprendre à lire, c'est apprendre à reconnaître des mots et apprendre à comprendre. Cela implique une bonne maîtrise du langage oral, un bon traitement des indices linguistiques et une interaction avec l'écriture.

Voici les profils observés chez des élèves de ma classe, en référence aux travaux de Van Grunderbeeck¹ :

Océane: lectrice centrée prioritairement sur le code grapho-phonologique (elle lit lentement, tous les mots, elle les segmente en syllabes, elle fait des erreurs, elle prononce des non mots et ne cherche pas de sens.

¹ CONFÉRENCE DE CONSENSUS Novembre 2003, « Les élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture » Nicole Van Grunderbeeck

Maciré: lectrice centrée prioritairement sur la reconnaissance lexicale (Elle cherche à repérer les mots qu'elle connaît ou croit connaître instantanément. Elle prononce de vrais mots qui ont une ressemblance visuelle avec les mots écrits sans se soucier de l'enchaînement des mots. Elle se limite à la voie d'adressage, sans se soucier de chercher le sens des phrases. Elle identifie des mots, mais pas de phrase.).

Salma: lectrice qui combine code et contexte, sans vérification. Elle lit avec une bonne fluence mais ne vérifie pas ce qu'elle a lu surtout si ce qu'elle a lu a du sens.

b) Les processus de lecture (cf. Annexe 1)

Les micro-processus, dans lesquels on distingue trois habiletés fondamentales :

1. Reconnaissance des mots

Le décodage (voie indirecte) doit être considéré comme une étape transitoire vers la reconnaissance immédiate (voie directe). Dès qu'il y a des irrégularités entre l'oral et l'écrit, les difficultés de décodage apparaissent. Jocelyne Giasson propose un exemple qui illustre bien ces difficultés : dans les mots « André », « Annie », « Daniel », comment lire la séquence de lettres "an" ? Certains élèves ne font pas le passage des règles artificielles aux règles fonctionnelles. Ces élèves n'ont pas besoin d'un entraînement supplémentaire mais plutôt d'occasions pour appliquer leurs connaissances de façon moins mécanique.

2. Lecture par groupes de mots

Cette forme de lecture consiste à utiliser les indices syntaxiques pour identifier dans la phrase les éléments qui sont reliés par le sens et qui forment une sous-unité de sens. La compréhension se fait par le passage successif de la mémoire à court terme où sont traités immédiatement les groupes de mots vers la mémoire à long terme où ils sont stockés.

La difficulté de lire par groupes de mots est probablement liée à l'absence d'indices qui permet de séparer les groupes de mots en unités signifiantes alors qu'à l'oral ces indices sont bien connus des enfants. Pour améliorer l'habileté des élèves deux catégories d'activités peuvent être proposées : la lecture répétée et le découpage du texte en unités de sens.

3. La Microsélection

C'est l'habileté qui consiste à décider et à retenir l'information importante d'une phrase. En passant d'une phrase à une autre, une partie de l'information des phrases lues doit être retenue dans la mémoire à court terme de façon à ce que la nouvelle information soit intégrée à l'ancienne.

La micro-sélection est souvent rendue difficile par une lecture insuffisamment automatisée ; néanmoins, pour sensibiliser les élèves à cette habileté, j'ai essayé de les entraîner à retenir l'essentiel d'une phrase.

Les processus d'intégration

Il existe deux types de processus d'intégration. Les uns permettent de comprendre les indices explicites qui expliquent une relation entre les propositions ou les phrases, ce sont les référents et les connecteurs. Les autres permettent d'inférer les relations implicites entre les propositions ou les phrases, ces inférences peuvent être fondées soit sur le texte, soit sur les références du lecteur.

Les référents ou anaphores sont des mots ou expressions utilisés pour en remplacer d'autres. Les connecteurs relient deux événements entre eux, ils peuvent être explicites ou implicites.

Selon le modèle de J. Cunningham exposé par Giasson²: pour parler d'inférence il faut que le lecteur dépasse la compréhension littérale du texte. On parle alors de compréhension inférentielle dans laquelle le lecteur utilise ses propres connaissances pour donner du sens.

Dans l'exemple suivant : « Alain a reçu un animal en cadeau le 25 décembre. »

- a) Inférences logiques : on comprend qu'Alain a reçu un animal comme cadeau, à Noël.
- b) Inférences pragmatiques : on peut supposer que le cadeau d'Alain est un chien, mais il faudra que la suite du texte nous le confirme.

Les macro-processus

Les macro-processus comportent 2 notions : l'idée principale et le résumé. Ils sont fondamentaux car une bonne partie de l'enseignement consiste à amener l'élève à dégager ce qui est important dans un texte.

L'idée principale :

Il existe une diversité de conception de l'idée principale d'un texte mais on distingue deux catégories d'informations importantes: l'information peut être importante parce que l'auteur la présente comme telle, alors l'information est textuellement importante. Mais l'information peut être importante parce que le lecteur la considère comme telle en raison de son intention de lecture alors l'information est contextuellement importante. Les recherches montrent que pour le jeune lecteur l'information textuelle importante est difficile à trouver en raison d'une attirance vers ce qui l'intéresse personnellement et qui tient davantage de l'information contextuelle.

² La compréhension en lecture, Jocelyne Giasson, De Boeck, 2007

Les procédures pour rechercher l'idée principale varient selon les types de textes. D'autres difficultés viennent du manque de distinction entre le thème du texte et l'idée principale du texte. L'idée principale, elle est plus facile à dégager quand elle est située dans la première phrase, mais ce n'est pas toujours le cas, elle peut être explicite ou implicite. Avec les élèves en grande difficultés il est important de bien expliciter un texte lorsque la compréhension est difficile.

Le résumé:

Le résumé est la réécriture d'un texte avec maintien de l'information importante et de la pensée de l'auteur. Les infos redondantes et secondaires sont éliminées. Le résumé doit toujours tenir compte de l'auditoire pour lequel il est destiné.

Un élève qui connaît des difficultés à résumer n'est pas nécessairement un enfant qui ne comprend pas, car savoir résumer nécessite la maîtrise de savoir-faire supplémentaires comme la prise de notes, l'identification de l'idée principale. D'autres facteurs sont importants comme la longueur du texte, le type de textes ...

Les processus d'élaboration

Irwin, en 1986, identifie cinq types de processus d'élaboration qui sont les prédictions, l'imagerie mentale, les réponses affectives, le raisonnement et l'intégration de l'information nouvelle à ses connaissances antérieures. Ces processus sont utilisés de façon différente par chaque lecteur, l'enseignant doit alors s'attendre à diverses réponses lorsqu'il travaille sur ces processus.

Les processus métacognitifs

Ils font référence aux connaissances qu'un lecteur possède sur le processus de lecture, mais également à la capacité du lecteur à se rendre compte d'une perte de compréhension, et dans ce cas, à utiliser les stratégies appropriées pour résoudre ce problème.

Nous avons vu que le contexte est un paramètre important pour un enfant et sa réussite en compréhension d'un texte. Intéressons-nous maintenant au texte en lui-même.

Je vais travailler sur le trouble et les difficultés qui auront des incidences sur l'acte de lire dans le sens où il comprend des habiletés simultanément requises et que mes élèves n'ont pas encore : des compétences de décodage (identification des mots écrits), des compétences linguistiques (syntaxe et lexique), des compétences textuelles : cohésion (anaphores, connecteurs...), énonciation, ponctuation, culture littéraire (genres, auteurs).

c) Où mes élèves en sont-ils ? (cf. Annexes 2,3 et 4)

Je suis dans une Clis qui compte onze élèves porteurs de troubles des fonctions cognitives, ce qui affecte leur mémorisation, leur attention mais également leur compréhension. Je pense avoir réussi à instaurer un climat de travail serein et solidaire dans la mesure où mes élèves s'aident entre eux quand quelqu'un est en difficulté. C'est ainsi que les élèves qui comprennent bien ont décidé de participer au projet afin d'aider ceux qui ont des difficultés dans ce domaine. Les élèves du groupe que j'ai choisi d'observer plus particulièrement savent décoder mais ont des difficultés au niveau de la syntaxe, du lexique et des connecteurs mais surtout au niveau de l'automatisation du déchiffrage. Ils n'arrivent pas à faire de lien entre une situation lue et un épisode qui leur serait arrivé dans leur vécu et qui leur permettrait de se remettre en contexte. Seule Maciré possède des difficultés au niveau de la fluence. Le décodage étant encore trop hésitant, même si la segmentation est présente. Mes élèves ont des difficultés différentes mais qui font qu'ils ne parviennent pas à comprendre ce qu'ils lisent.

La compréhension d'un texte écrit exige en effet la maîtrise de stratégies qui permet de construire à la fois la signification des groupes de mots et des phrases (traitements locaux) et la représentation mentale de l'ensemble du texte (traitements globaux). Ces différents types de stratégies responsables de la compréhension définissent autant de sources possibles de difficultés. Beaucoup d'élèves se méprennent sur les procédures à mobiliser. Plusieurs recherches sur l'enseignement de stratégies montrent que le niveau de compréhension en lecture peut être amélioré par un entraînement à l'utilisation de stratégies. On parle de stratégies de lecture pour désigner la manière dont on lit un texte. Deux paramètres sont essentiels dans la définition des stratégies de lecture : la situation et les objectifs visés par la lecture. La maîtrise d'un éventail ouvert de stratégies et l'aptitude à choisir dans une situation donnée la stratégie la mieux adaptée constituent des compétences de lecture essentielles.

Le prélèvement d'indices ponctuels et explicites permet dans un premier temps à l'enfant de relever quelques informations ponctuelles du texte. Les premières lectures des élèves consistent à additionner les indices du texte sans stratégie particulière pour les relier. Le repérage des indices spatio-temporels dans un second temps permet la réalisation d'inférences. Au cours des cycles 2 et 3, les élèves deviennent capables de repérer et d'organiser les indications d'espace et de temps contenues dans le texte. Ils parviennent peu à peu à relier plusieurs informations entre elles et à en déduire les informations implicites du texte, comme par exemple relier le pronom « il » à son

réfèrent mais aussi reconstituer la chronologie d'un texte. En ayant acquis des repères culturels et des capacités de raisonnement, l'enfant devient enfin capable de relier les informations entre elles mais aussi de les mettre en relation avec ses propres connaissances, ce qui va le conduire à pouvoir accéder peu à peu à la compréhension fine d'un texte et à son interprétation. Les trois élèves que j'ai choisi d'observer ont un niveau de cycle 2 mais ont l'âge d'être au cycle 3.

Je me pose donc les questions suivantes : est-ce que pour comprendre, il faut savoir lire de façon fluide, sans difficultés (comme le déchiffrage, le vocabulaire ou la syntaxe) qui puisse faire obstacle à la compréhension? Comment apprendre à comprendre? Pour nous ici, comprendre, c'est interpréter. L'interprétation n'est-elle réservée qu'aux bons élèves, et comment aider les élèves non lecteurs ou les plus faibles à interpréter ? Comment fait-on pour apprendre à comprendre aux élèves en difficulté ? Comment les aider à interpréter ?

B. LA COMPREHENSION EN LECTURE

a) Qu'est-ce que comprendre?

L'étymologie de comprendre est saisir/ prendre ensemble.

Michel Fayol a dit dans sa conférence de 2006 que « la compréhension est un processus dynamique qui se déroule dans le temps. C'est l'intégration successive de nouveaux éléments de compréhension qui s'ajoutent au fur et à mesure de la progression du texte. C'est l'élaboration du modèle de situation, le film mental de la représentation de la situation. A chaque fois, les éléments nouveaux obligent à des restructurations du schéma de compréhension avec l'évocation du contexte et des éléments spatiaux, temporels et de causalité ». Mes élèves doivent réussir à se créer des images mentales avec des personnages, des lieux et ces images vont se transformer au fil que les actions vont s'enchaîner. Toutes ces informations constituent une surcharge cognitive pour mes élèves et donc ils n'arrivent plus à se concentrer sur la compréhension de l'histoire.

Les recommandations ministérielles témoignent de l'importance accordée à la lecture. Cette compétence fait par ailleurs partie des apprentissages fondamentaux du cycle 2. Les Instructions officielles de 2008 préconisent aux enseignants de travailler la compréhension dans différents domaines à savoir : « la compréhension des phrases ; la compréhension de textes scolaires (énoncés de problèmes, consignes, leçons et exercices de manuels); la compréhension de textes informatifs et documentaires; la compréhension de textes littéraires (récits, descriptions) » (cf. Annexes 5, 6 et 7)

Selon Jocelyne Giasson³ : « Comprendre un texte, c'est s'en faire une représentation mentale cohérente en combinant les informations explicites et implicites qu'il contient à ses propres connaissances. Cette représentation est dynamique et cyclique. Elle se transforme et se complexifie au fur et à mesure de la lecture. »

Selon Michel Fayol⁴ : « L'activité de compréhension est une activité complexe qui s'envisage dans une activité de résolution de problème au cours de laquelle le lecteur construit progressivement une représentation ».

La représentation se construit petit à petit mais l'élève doit avoir une représentation flexible car il va être question de réajuster sans cesse nos hypothèses. C'est ce qui est compliqué pour des élèves comme les miens, ayant des troubles des fonctions cognitives.

Comme le souligne Jocelyne Giasson⁵, il ne faut pas dissocier le lecteur du texte mais aussi du contexte. J'ai donc essayé de repérer le niveau des difficultés de la compréhension :

Niveau 1 (le Lecteur) : le lecteur peut être en difficulté à cause d'un déficit de connaissances, de son attitude face à la lecture, des processus qu'il ne maîtrise pas, de son habileté à mettre œuvre sa lecture. Pour comprendre le texte qu'il est en train de lire, le lecteur doit avoir un intérêt à le lire, il doit aussi avoir des connaissances sur la langue et sur le sujet du texte. Simultanément, il doit mettre en œuvre les habiletés de lecture que nous avons vu plus haut.

Niveau 2 (le Texte) : comprendre les intentions de l'auteur, la forme du texte, le contenu du texte. Pour comprendre, le lecteur a besoin de représentations du texte, il doit savoir à quel type de texte il va avoir à faire, il doit connaître les intentions de l'auteur (Veut-il nous persuader ? Veut-il nous informer ? Veut-il nous distraire ?), il doit saisir comment l'auteur a organisé ses idées (la forme) et ce que l'auteur veut nous transmettre (le contenu). La forme et le contenu sont imbriqués.

Niveau 3 (le Contexte de lecture): intérêt et intention du lecteur, interactions sociales, environnement dans lequel se fait la lecture. Le contexte de lecture correspond aux conditions dans lesquelles se trouve le lecteur au moment où il entre en contact avec le texte. Quelle est l'intention du lecteur ? (Que va-t-il chercher dans sa lecture ?) Dans quel contexte social la lecture se fait-elle ?

³ Jocelyne GIASSON, « La lecture – Apprentissage et difficultés », 2011, De Boeck

⁴ Michel FAYOL, « Aider les élèves à comprendre », Hachette Education

⁵ Jocelyne GIASSON, « La compréhension en lecture », 2007, De Boeck

(Devant un public, en interaction avec un pair...) Le contexte physique joue également (bruit, qualité du document, confort de lecture...).

En lisant Jocelyne Giasson⁶, j'ai compris que mes élèves en sont aux micro-processus et que je vais devoir travailler le texte en relation étroite avec le lecteur et le contexte.

Comprendre, c'est être capable de chercher le sens d'un texte. Michel Fayol⁷ montrera que comprendre, c'est « construire une représentation mentale intégrée et cohérente de la situation décrite par le texte ». Comprendre se traduit par l'exécution d'un ensemble de tâches, à savoir : prendre des indices, mémoriser les éléments, restituer l'ordre et les relations entre les éléments, reformuler, synthétiser, inférer, interpréter, questionner, contrôler ce qui nécessite l'utilisation de stratégies comme les prises d'indices, l'utilisation de connaissances antérieures, l'association d'informations que je détaillerai dans la suite de notre travail.

Il s'agit donc d'une activité mentale de construction du sens qui peut s'exercer dans tous les registres (oral, écrit, lecture d'images fixes ou mobiles). Ce n'est pas une activité spécifique de l'écrit même si je n'oublie pas que la langue écrite pose de nombreux obstacles à la compréhension (Usage par exemple des substituts ou de temps du passé utilisés à l'écrit mais moins à l'oral).

Je vous propose d'observer en annexe 8 la synthèse des compétences simultanément requises pour comprendre, tirée de l'article de Sylvie Cèbe, Roland Goigoux et Serge Thomazet⁸.

Comprendre passe donc par arriver à contrôler sa compréhension. C'est se rendre compte qu'on a pas compris et essayer de mettre en œuvre des procédures de correction, d'où la nécessité d'adopter en permanence une attitude active pour corriger le modèle élaboré, et c'est ce qui fait défaut à mes élèves qui n'arrivent pas à se poser la question suivante : que puis-je faire pour arriver à comprendre cette phrase ou ce texte?

L'enseignement des stratégies de compréhension aide les élèves à devenir des lecteurs qui sont actifs et contrôlent leur propre compréhension en lecture. Les stratégies de lecture ne sont pas directement observables par les élèves et certains ne les découvrent pas spontanément s'ils n'en

⁶ « La compréhension en lecture », Jocelyne GIASSON, 2007

⁷ « Des textes pour comprendre », Michel FAYOL

⁸ Enseigner la compréhension, article de S. CEBE, R; GOIGOUX et S. THOMAZET publié le 8 janvier 2010 par Olivier ROUGEAN

voient pas l'application concrète (par exemple, un élève essaie toujours de trouver la réponse à une question mot à mot dans un texte parce qu'il n'a pas compris que la réponse pouvait exiger la production d'une inférence ou l'utilisation de connaissances).

En prolongement, il s'agira de proposer aux élèves des textes introduisant de plus en plus d'inférences. Pour travailler sur les inférences, il faudra faire prendre conscience aux élèves de l'utilité des inférences. Ils doivent savoir que les textes peuvent parfois être source de difficultés que l'on peut résoudre en adoptant une attitude de résolution de problèmes.

b) Les inférences

Dans le processus de compréhension, il y a toujours un double traitement du code langagier (oral/ écrit/ recodage du visuel vers le sémantique pour les images) et du contenu. C'est une activité mentale faussement simple. Lire c'est (pour comprendre) faire correspondre la chaîne graphique, la prononciation et la signification. On lit pour apprendre, se distraire, comprendre.

Pour Michel Fayol⁹, les textes et énoncés sont toujours elliptiques : il y a une présence de l'implicite de plus en plus forte à mesure que l'on progresse dans la scolarité le recours à des connaissances préalables et à des connaissances linguistiques/notionnelles est obligatoire, il s'associe à des contraintes cognitives fortes.

La compréhension est un processus dynamique qui se déroule dans le temps. C'est l'intégration successive de nouveaux éléments de compréhension qui s'ajoutent au fur et à mesure de la progression du texte. C'est l'élaboration du modèle de situation, le film mental de la représentation de la situation. A chaque fois, les éléments nouveaux obligent à des restructurations du schéma de compréhension avec l'évocation du contexte et des éléments spatiaux, temporels et de causalité.

Comprendre, c'est aller au-delà de l'explicite pour se construire un modèle de la situation. Il va s'agir pour l'élève de:

- traiter les données explicites
- inférer l'ensemble des relations existant entre ces données et le début du texte mais aussi entre ces données et les connaissances antérieures du lecteur-auditeur.

⁹ « Lecture et compréhension », Michel Fayol

On distingue différents niveaux de compréhension. Tout d'abord, la compréhension inférentielle qui consiste à être capable de faire des inférences, c'est-à-dire construire les informations implicites du texte en établissant des relations logiques entre les indices sélectionnés et prélevés dans le texte, et en déduisant le non-dit du texte. Le degré d'implicite d'un texte est un critère pour déterminer sa complexité de lecture. Il y a ensuite la compréhension fine qui, quant à elle, enseigne la capacité à proposer une interprétation du texte, c'est-à-dire faire un choix parmi les significations possibles du texte pour retenir uniquement la plus plausible en mettant en confrontation les indices du texte, les informations implicites construites et sa propre culture. La compréhension fine consiste également à porter un jugement sur le texte. Etre lecteur, c'est avoir un accès autonome au texte, c'est le but de l'apprentissage de la lecture.

L'article de Sylvie Cèbe, Roland Goigoux et Serge Thomazet¹⁰, montre que l'identification des mots écrits ne suffit donc pas à réaliser deux grands types de traitements cognitifs : premièrement les traitements locaux qui lui permettent de construire la signification des groupes de mots et des phrases qu'il décode et deuxièmement les traitements globaux qui l'amènent à construire une représentation mentale de l'ensemble du texte. Pour un élève de CP, la charge mentale est mobilisée par le décodage, ce qui laisse peu de place pour la compréhension.

Nous avons déjà commencé à travailler les inférences à l'oral. Les activités orales servent d'introduction au concept d'inférence : elles donnent aux élèves une idée concrète de ce que l'on attend d'eux lors d'une tâche d'inférence à l'écrit. De plus, les élèves en difficulté s'engagent plus facilement dans une tâche d'inférence s'ils n'ont pas à lire eux-mêmes le texte. Les activités orales sont donc la porte d'entrée du travail sur l'inférence en lecture. Pendant la lecture d'un texte, nous avons essayé de mettre en évidence les indices qui ont servi à faire une inférence (les indices tirés du texte et ceux qui proviennent des connaissances). Parallèlement, il faut soutenir les élèves dans leur tentative de faire des inférences en utilisant une démarche de co-construction de la compréhension du texte grâce à la discussion. Il est important de poser souvent des questions sur l'inférence, cela permet aux enfants d'acquérir leur propre habileté à générer des inférences.

¹⁰ Enseigner la compréhension, article de S. CEBE, R; GOIGOUX et S. THOMAZET publié le 8 janvier 2010 par Olivier ROUGEAN

Nous avons ensuite regroupé les questions pour favoriser la production d'inférences. Les premières questions posées sont des questions littérales auxquelles l'élève sait répondre ; la dernière est une question d'inférence. Il a fallu intervenir à tous les niveaux : sur le mot, la phrase et le texte. Le fait de faire effectuer des manipulations concrètes aux élèves, de manipuler des objets pendant la lecture du texte peut faciliter la production d'inférences et la compréhension du texte.

c) Il faut rendre l'élève autonome en lui apprenant à auto-réguler sa compréhension.

Les élèves qui gèrent bien leur compréhension savent quand ils comprennent ce qu'ils lisent et quand ils ne le comprennent pas ; ils savent quelles stratégies utiliser pour résoudre leurs problèmes de compréhension. Les lecteurs en difficulté continuent souvent à lire longtemps après avoir perdu le fil du texte. Ils doivent apprendre à déterminer régulièrement s'ils ont compris ou non la partie du texte qu'ils viennent de lire et savoir comment réagir quand ils éprouvent un problème. Ils vont devoir prendre conscience que l'information qu'ils sont en train de lire n'est pas comprise, et qu'ils vont devoir mettre en œuvre des stratégies pour pallier ces ruptures dans la compréhension.

Les stratégies de gestion de la compréhension sont des stratégies métacognitives. La métacognition est définie comme la connaissance et le contrôle qu'une personne a sur ses stratégies cognitives. Détecter la perte de compréhension est la première étape d'une stratégie métacognitive. Il s'agit d'amener les élèves à réagir aux sonnettes d'alarme qui les avertissent qu'ils ont perdu le fil du texte. Pour clarifier l'origine des pertes de compréhension, il est possible, dans un premier temps, de simplifier le travail des élèves en regroupant les critères dans deux grandes catégories : « J'ai de la difficulté à comprendre le mot » et « j'ai de la difficulté à comprendre l'idée ». Certains élèves pensent qu'ils ont compris le paragraphe parce qu'ils en ont compris tous les mots. Il est important de les amener à se rendre compte que les problèmes peuvent également concerner la compréhension des idées du texte, c'est-à-dire ce que l'auteur a voulu dire.

Choisir la stratégie de récupération est la deuxième étape. Une fois la perte de compréhension détectée, le lecteur doit choisir, parmi les différents moyens qu'il connaît, ceux qui sont le plus susceptibles de l'aider à retrouver le sens du texte. Après avoir explicité à voix haute votre façon de résoudre un problème en cours de lecture, je demande aux élèves de nommer les stratégies utilisées.

L'enseignement de ces stratégies avec mes élèves m'a semblé nécessaire : faire le point sur ce qu'on a appris et déceler ce que l'on ne comprend pas ne sont pas des attitudes spontanées. Il faudra donc que je guide les élèves en les sollicitant régulièrement pour cette réflexion. Avec les élèves en difficulté, il peut être nécessaire de clarifier la raison de votre explicitation. Vous pouvez préciser par exemple : Aujourd'hui, je vais lire à voix haute une partie d'un texte pour vous. En lisant, je vais m'arrêter de temps en temps pour vous dire comment je fais pour essayer de comprendre le texte. En particulier, je voudrais que vous écoutiez ce que je fais pour prévoir ce qui arrivera dans le texte (pour visualiser ou clarifier ce qui n'est pas clair).

Voici une liste de stratégies de récupération du sens du texte proposée par un groupe de travail en Maitrise de La Langue de l'inspection de Dijon :

- Relire
- Continuer à lire, puis revenir en arrière
- Se redire ce qu'on vient de lire
- Repenser au but de la lecture
- Se poser des questions
- Se faire une image mentale
- Revenir au titre

L'objectif de l'enseignement des stratégies de lecture est de doter les élèves d'un répertoire d'outils qui facilitera leur compréhension de textes.

Dans ma classe, nous avons souvent recours au débat, car c'est dans l'échange et grâce à l'échange que se construisent non seulement des réponses, mais des stratégies, et surtout des représentations plus adaptées au texte, de la lecture. Le fait d'extérioriser sa propre démarche, de la situer par rapport à celle de ses camarades, ou même de l'opposer à celle-ci, contribue à l'émergence de stratégies nouvelles.

Nous allons observer quelles stratégies j'ai mis en place avec mes élèves afin qu'ils améliorent leur compréhension en lecture.

Qu'est-il possible de faire pour aider les élèves à comprendre un texte?

- préciser l'intention ou le but de la lecture.
- expliquer le lexique (mots, expressions).
- mobiliser les connaissances nécessaires (univers de référence).
- segmenter le texte, au fur et à mesure de son déroulement.
- synthétiser, reformuler ou faire reformuler les idées essentielles.
- aider à relier les éléments du texte (cohésion).
- solliciter des inférences (traitement de l'implicite) en posant des questions aux élèves, en organisant et guidant la lecture à rebours.

Mais toutes ces aides, pertinentes, restent implicites. Elles sont totalement « invisibles » pour les élèves qui se trouvent démunis lorsque le maître n'est plus là.

D'où la proposition de R. Goigoux et S. Cèbe d'aller vers un enseignement explicite, progressif et structuré. Il va s'agir concrètement d'enseigner aux élèves les procédures utiles et leur apprendre à les réguler au cours de leur lecture et les aider à contrôler puis à évaluer leur compréhension.

Océane, Maciré et Salma ne retiennent pas ce qu'elles lisent et ne savent pas exprimer oralement ce qu'elles viennent de lire. Elles appartiennent à des familles qui ont elles-mêmes beaucoup de difficultés à comprendre les choses mais qui ont la volonté de suivre les progrès de leur enfant. Elles sont très bien acceptées par les autres élèves de la classe malgré leur impossibilité à accéder au sens des histoires lues en classes. Au contraire, les camarades les aident à reformuler afin de les aider à comprendre l'histoire. Je suis donc passée par la reformulation explicite du texte afin de les aider à le comprendre.

d) Présentation du cadre de l'expérimentation

J'ai choisi de travailler avec mes élèves sur les contes des origines car il n'y a pas d'images d'illustration à la base ; mes élèves vont donc devoir se créer eux-mêmes la représentation des personnages, des actions et des lieux afin de comprendre par le texte. Mais comment faire si un texte parle d'un zèbre et que l'enfant ne peut pas se représenter l'image d'un simple zèbre ? C'est ce que nous allons étudier dans la suite.

Tout d'abord intéressons-nous au conte des origines.

Le conte des origines - dit aussi du pourquoi ou étimologique - est un récit qui donne une définition de quelque chose, une explication d'un phénomène. Il explique les origines et le pourquoi des choses en répondant de manière fantaisiste (c'est-à-dire de manière originale, qui relève du merveilleux). La définition ou l'explication est légendaire, inventée. Ce n'est pas la vraie explication scientifique. A travers une narration, les contes des origines offrent une explication d'un élément de la réalité. Par exemple « Pourquoi les hérissons ont-ils des piquants sur le dos ? », titre du premier conte que nous avons étudié en classe.

Les besoins éducatifs particuliers de trois élèves de ma classe (d'après les évaluations) (cf. annexes 9, 10 et 11):

Salma fait partie des bons déchiffreurs mais qui ne comprennent pas le texte. Elle lit de manière assez fluide, mais sans compréhension. Elle ne sait pas répondre aux questions. Avec un support d'aide elle va arriver à reformuler quelques passages de l'histoire. Elle sait même reconnaître des représentations imagées de personnages et de lieux.

Océane, quant à elle, est concentrée sur la compréhension locale. Elle décode facilement les textes à son niveau. Elle fait des rappels acceptables, mais concentrés sur la signification de chaque phrase. Elle ne se fait pas de représentation globale du texte. Même avec support imagé, elle a des difficultés à formuler des phrases cohérentes sur le texte.

Enfin, Maciré sait répondre aux questions du texte mais en empruntant des expressions provenant du texte ; elle arrive à se représenter globalement le texte grâce aux idées générales. Elle porte peu d'attention aux détails et devine certaines parties du contenu. Elle compense une certaine faiblesse sur le plan de l'identification des mots par de bonnes connaissances personnelles, ce qui n'est plus possible pour les textes plus longs et plus complexes.

Mes élèves et la fluence:

La fluence est la capacité de lire avec aisance, rapidement, sans erreurs d'identification de mots et avec une intonation adaptée. La lecture fluente intègre l'automatisation de la reconnaissance des mots mais aussi l'habileté à grouper les mots en unités syntaxiques de sens, l'utilisation rapide de la ponctuation, le choix des moments de pause ainsi que l'intonation pour donner tout son sens à un texte.

Cette compétence permet de lire sans effort et de favoriser l'accès à la compréhension. Elle n'est pas suffisante pour sa maîtrise mais elle est cependant nécessaire : les élèves qui lisent lentement ont des difficultés à comprendre ce qu'ils lisent. Salma et Océane ont cette compétence. Ce n'est donc pas ce qui fait obstacle à leur compréhension. En revanche, Maciré a des problèmes d'inversions de lettres quand elle lit, ce qui pourrait me faire penser à un signe de dyslexie.

La compréhension suppose que le décodage ne mobilise plus l'attention des élèves comme l'indique Jean-Emile Gombert¹¹ qui pense que : « L'enjeu de la lecture n'est pas de contourner l'apprentissage du décodage mais de la rendre tellement automatique que le lecteur pourra l'utiliser sans y consacrer trop d'attention et ainsi disposer de toute son intelligence au service de la compréhension ». Il souligne cependant le fait que le décodage est une condition nécessaire à la compréhension en lecture mais elle n'est pas une condition suffisante. Pour lire, il dit qu'il faut visuellement prendre de l'information sur le texte, il faut reconnaître les mots et traiter les phrases et les textes. Ces processus mobilisent en partie des capacités qui se sont développées en amont de l'apprentissage de la lecture (perception, mémoire, catégorisations, traitements linguistiques, compréhension).

Voici un tableau récapitulatif des difficultés de mes élèves, suivi de leurs principaux besoins éducatifs particuliers :

	<i>Comprend un énoncé, une consigne simple</i>	<i>Difficultés à mémoriser les informations lues, les organiser, les synthétiser</i>	Comprehension de l'explicite	Comprehension de l'implicite	<i>Difficultés à dégager le thème d'un paragraphe ou d'un texte court</i>
Salma	de mieux en mieux	oui	oui	non	oui
Océane	pas systématiquement	oui	non	non	oui
Maciré	oui	en partie	oui	dans des phrases courtes	oui

Salma a besoin de relire plusieurs fois pour se créer une image mentale de la situation et des personnages pour comprendre le texte.

¹¹ Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire du 4 décembre 2003

Océane a besoin d'améliorer sa fluence et de visualiser le déplacement des personnages et les actions qu'ils effectuent en passant par leur manipulation en volume pour pouvoir se souvenir et comprendre l'enchaînement des actions.

Maciré a besoin de mettre une image sur un mot pour créer des relations entre les mots et pouvoir comprendre le texte.

C'est donc pour répondre à ces besoins repérés, en prenant en compte la diversité des élèves, de leur projet individuel, que j'ai été amené à mettre en place ce projet.

Présentation de notre projet en arts visuels:

Notre projet se présente sous la forme d'une dizaine de séances que je vous présente dans le tableau joint en annexe 12. Il s'adresse à des élèves de 10 ans, mais le reste de la classe a participé à toutes les étapes également, chacun à son niveau (aide à la réalisation de la maquette, aide à la lecture, aide à l'organisation du projet).

Je vais maintenant vous présenter « les séances clé » (cf. annexe 13) de notre projet dans le sens où elles montrent clairement que grâce à la manipulation des personnages en volume, mes élèves ont réussi à mieux comprendre de quoi parlait le texte.

Mes objectifs principaux étaient :

- dans un premier temps, d'enseigner les stratégies spécifiques qui sous-tendent la compréhension en lecture et favoriser leur prise de conscience.
- pour dans un second temps, revenir aux apprentissages en sachant restituer ce qu'ils ont compris du texte à l'oral et réussir à répondre à quelques questions de compréhensions simples à l'écrit.

Un premier conte (cf. annexe 14) a permis à mes élèves, par sa simplicité au niveau de la compréhension et par la lecture à l'oral que j'en ai faite, de rentrer facilement dans l'histoire. Ils ont dans un premier temps commencé par repérer le personnage (car il n'y en avait qu'un), nous avons ensuite posé le décor et ils ont reformulé avec leurs propres mots et des phrases simples les actions du personnage.

C'est une histoire que les enfants ont beaucoup appréciée car elle est simple et ludique. Je leur ai demandé dans un premier temps de dessiner les scènes les unes après les autres et nous avons choisi pour chaque scène un dessin d'enfant, sa représentation pour la coller à côté du morceau de texte

correspondant. Les obstacles ont été : mettre une image sur un mot (le hérisson, le cactus) et de passer par le dessin.

Je leur ai donc proposé comme adaptations : la recherche sur internet du vocabulaire manquant pour les plus grands et j'ai proposé de retrouver les vraies images correspondantes dans un imagier pour les plus jeunes. Quelques-uns ont réussi à dessiner eux-mêmes des scènes. Nous avons ensuite relu l'histoire complète. Les scènes finales dessinées ont servi aux plus petits pour la prise d'indices comme aux plus grands pour l'ordre chronologique des actions. Mes faibles lecteurs ont mieux compris l'enchaînement des actions de l'histoire sans se soucier du texte. Ils ont réussi à mettre en relation chaque morceau de texte avec l'illustration correspondante.

Voici donc le rappel de texte fait tous ensemble grâce aux illustrations : « Le hérisson était au début chauve. Il adorait se rouler dans les hautes herbes. Un jour, il attrapa des puces. Il essaya différents moyens pour s'en débarrasser mais les puces étaient toujours là. Il marcha longtemps et arriva à un désert dans lequel il rencontra une drôle de plante, un cactus... Il s'y frotta longuement et se retrouva le dos couvert d'épines. C'est depuis ce jour que les hérissons ont des piquants sur le dos. »

Deux champs de compétences ont été travaillés :

> l'entrée culturelle : monde de références, construction d'images mentales, décodage de situations culturelles, références historiques

> l'entrée langagière et linguistique : genre littéraire et discours écrit.

Océane et Salma ont rencontré des difficultés au niveau du monde de références, ce qui n'a pas été le cas pour Maciré a su mettre des images sur les mots. Mais toutes les trois n'ont pas réussi à se construire d'images mentales complètes de chaque situation. Elles ont aimé la découverte d'un nouveau genre mais Océane et Maciré ont eu beaucoup de difficultés comprendre le schéma narratif et à comprendre le principe du conte des origines (donner une explication fantastique à quelque chose qui existe réellement).

J'ai proposé à l'ensemble de ma classe, dans un second temps, un conte plus complexe (annexe 15). Complexe dans la possibilité d'accéder au sens moins facilement que dans le premier et complexe également dans le rajout d'éléments (3 personnages au lieu d'un seul), ce qui perturbera l'élève, d'autant s'il a des difficultés de mémorisation.

Comme évaluation diagnostique, j'ai lu deux fois le texte aux élèves en prenant soin de les remettre dans notre contexte de lecture (fermer les yeux, silence complet pour se concentrer et essayer d'imaginer ce que je dis), puis dans un second temps pendant que je demandais à un enfant de me raconter ce qu'il avait compris de l'histoire, les autres étaient en train de rechercher et de dessiner les personnages repérés. J'ai essayé de mettre un bon dessinateur avec un enfant qui avait eu davantage besoin de passer par l'image préalablement. Ils ont pu échanger sur les scènes à représenter et cela m'a permis d'observer leur discussion et d'évaluer leur langage oral, la formulation de phrases et la compréhension de l'action avec le repérage des personnages. Je me suis aperçue que les trois élèves que j'ai choisi d'observer plus particulièrement, n'arrivaient pas à repérer les personnages (Océane), ou à restituer oralement les actions (Salma) ou encore comprendre la chute de l'histoire (toutes les trois).

J'ai donc décidé de travailler lors d'une autre séance sur le texte. En premier temps à l'oral pour en repérer le schéma narratif puis dans un second temps de mettre le texte en relation avec la représentation que mes élèves font des personnages et des décors. Tout cela dans un but futur de mettre en volume les personnages, les objets et les décors afin de les aider à utiliser tous les indices pour améliorer la compréhension.

Dans le conte, il s'agit pour moi de travailler sur la signification des mots dans texte, travailler cela explicitement. Je souhaite apprendre à l'élève à se créer sa propre représentation mentale pour qu'il parvienne à retrouver le sens à travers le texte. Il faudra s'assurer que c'est intégré par l'enfant et que la capacité n'est pas simplement liée au contexte, si important soit-il. Nous avons utilisé des images séquentielles à remettre dans l'ordre et nous avons travaillé sur la nécessité de prise d'indices sur les images pour retrouver la trame narrative. J'ai fait parlé tous les élèves en leur demandant à chacun de dire au moins une phrase et de dire ce qu'ils ne comprenaient pas. C'est en avançant ensemble, en cherchant ensemble que les élèves ont trouvé la motivation pour oser s'exprimer et donc chercher à comprendre.

Comme évaluation, je vais faire mobiliser les connaissances acquises dans d'autres contextes : j'ai observé cela lors du transfert par exemple. Pour cela, j'ai posé à mes élèves des questions du type:

- Quelles sont les raisons pour lesquelles une phrase peut être difficile à comprendre? J'avais bien entendu anticipé leurs réponses:

1 - raisons sémantiques : mots ou expressions difficiles, mot ou sujet inconnu, mots familiers...

2 - raisons syntaxiques : temps des verbes, sujet inversé, accords difficiles,...

3- raisons personnelles : compétences en déchiffrement à perfectionner ou à améliorer

- Que fais-tu pour surmonter cette difficulté et essayer de comprendre cette phrase ?

1 - aide interne au texte : Je relis plusieurs fois et j'essaie de comprendre. Je regarde la phrase d'avant et d'après (contexte). J'essaie de comprendre morceau par morceau.

2 - aide externe au texte : Je demande à quelqu'un. Je regarde les mots difficiles dans le dictionnaire ou dans notre banque de mots.

3 - aide interne relative à l'élève : Je me concentre, je lis en faisant très attention.

Nous allons maintenant observer le rôle du maître et la place de l'élève tout au long du projet : de la découverte du conte et leur exploitation à la réalisation des illustrations en volume (les différentes étapes).

C. Le retour aux apprentissages grâce à la troisième dimension

a) Les étapes du projet et mes objectifs

Pour aider mes élèves à améliorer leur compréhension de textes, j'ai dû identifier les difficultés d'apprentissage de mes élèves, et leur proposer des aides et des remédiations adaptées à leurs besoins. J'ai choisi de privilégier les tâches où l'élève est actif et de varier les types de tâches. Pour inciter l'élève à se construire une représentation mentale, je leur ai proposé de se faire le film dans leur tête en fermant les yeux lors de la lecture orale par le maître, ensuite de reformuler ensemble chaque étape où il s'agira de raconter avec ses propres mots en exprimant les liens logiques et chronologiques d'où l'utilisation de récits brefs, mémorisables. J'ai également invité mes élèves à s'interroger sur les pensées des personnages : buts, sentiments, connaissances et raisonnements, cela afin d'anticiper leurs actions.

Mon but était également d'enseigner à mémoriser en passant par les paraphrases et les reformulations. Nous avons dû faire régulièrement des interruptions de lecture pour réaliser des synthèses intermédiaires.

b) Observation de quelques séances

Chaque séance commence toujours par la lecture par moi-même d'un texte. Puis, la discussion débute par une question portant, en général, sur l'idée principale du texte ou d'un paragraphe (afin d'apprendre à sélectionner les idées, à distinguer l'information importante des détails, et à contrôler sa compréhension). Les échanges amènent les participants à relire le texte, à noter leurs désaccords et à clarifier leur compréhension du texte (détecter et résoudre des incohérences, donc auto-évaluer leur compréhension).

Dans ce cadre, j'incite les élèves à se poser des questions pour les rendre plus actifs pendant la lecture, ou plus conscients de leur niveau de compréhension et de ses failles éventuelles, pour les amener à faire appel à leurs stratégies et à réguler leur lecture. La stratégie d'élaboration de questions est utilisée avant, pendant ou après la lecture, pour mettre en oeuvre des inférences, pour sélectionner les idées principales, pour utiliser l'organisation globale des textes.

Voici maintenant une présentation de la stratégie d'élaboration des questions:

On construit plutôt des questions portant sur de l'information importante que sur des détails. L'intérêt sera pour les lecteurs d'auto-évaluer leur compréhension et ainsi savoir s'ils ont vraiment bien compris le texte. En posant des questions à l'oral, ils peuvent identifier ce qui est important dans l'histoire et aussi apprendre progressivement à construire de bonnes questions, de différents niveaux. Par exemple, je demande aux élèves de sélectionner dans le texte les informations importantes et pour construire des questions d'utiliser les mots : « qui », « où », « quand », « pourquoi », « comment ».

Voici un extrait d'une séance menée avec ma classe sur notre dernier conte étudié (celui qui a été illustré par la maquette).

Voici ma question : « «Pourquoi le zèbre veut-il partir en voyage? »

Maciré : « découvrir le monde »

Océane : - aucune réponse -

Salma : « pour rencontrer des animaux »

Moi, (après la relance d'Océane qui me répond dans un second temps « parce qu'il est tout seul »):
« Toutes vos réponses sont bonnes. C'est bien. J'ai une autre question : pourquoi le zèbre est-il triste? »

Maciré : « parce qu'il n'a qu'une couleur par rapport aux autres animaux qui ont une belle couleur avec des taches ou des écailles. »

Moi : « Bien! Maintenant voici mon résumé : dans ce paragraphe, on dit que le zèbre part pour savoir pourquoi il n'a pas de particularité sur lui. »

Salma : « On dit aussi qu'il va rencontrer des animaux. »

Océane : « ça veut dire quoi baobab? »

Salma : « C'est un arbre en Afrique. »

Le maître : « Dans ce texte, le mot « baobab » signifie « arbre » (Je montre l'image correspondante). C'est sous cet arbre que le zèbre va aller se reposer. »

Maciré : « oui et il a des feuilles bizarres. »

Le maître : « Dans ce texte, on nous dit qu'au cours de son voyage, le zèbre rencontre des animaux colorés. Je pense qu'on parlera de ces animaux dans la suite du texte. Connaissez-vous d'autres animaux qui ont des couleurs spéciales ou des autre chose sur eux? »

Salma : « Des léopards. Ils ont des taches. »

Maciré : « Des serpents, des écailles »

Moi : « Oui très bien! Maintenant nous allons voir la suite. Reprenons notre lecture. »

- Le rôle particulier du maître

Le maître doit adopter de nombreux rôles : façonner les activités de compréhension, informer sur leur aboutissement, intervenir pour guider la discussion, transférer progressivement à l'apprenant la direction et le contrôle de son propre apprentissage. Il accorde une attention particulière aux aspects métacognitifs, et apporte des connaissances sur les conditions d'applications des activités enseignées. Il doit convaincre ses élèves que l'application des stratégies enseignées les conduit effectivement à de meilleurs résultats.

De manière générale, cet entraînement s'est révélé efficace, à la fois sur la compréhension de textes et sur la mémorisation. Je procède toujours en favorisant l'étayage et travaillant explicitement les stratégies, au lieu de laisser les élèves en situation de travail isolé sur divers supports écrits.

Au départ, avant d'étudier les contes des origines, je leur avais proposé un album. Je voulais travailler avec eux image par image (dire ce que je vois, ce que les personnages font, où se passe l'action...). Il n'y avait que quelques phrases à lire (lecture par les plus grands) et quelques actions

qui s'enchaînaient. Les élèves n'ont pas compris ou n'ont pas su me raconter ce qu'ils avaient compris, à part quelques-uns qui ont réussi à raconter des morceaux de l'histoire avec leur propres mots. Mais la plupart restaient muets devant la tâche. Je me suis rendue compte que les illustrations n'avaient pas forcément aidé les enfants.

Nous avons alors essayé autre chose : décrire tout ce qu'ils voyaient dans l'album, puis ils ont dessiné les personnages, quelques objets-clé et les décors... nous les avons découpés et plastifiés. En m'y prenant ainsi cela a mieux fonctionné dans le sens où la manipulation les a aidé à reconstruire les situations avec les personnages dans le décor et leurs actions dans l'histoire.

C'est alors que j'ai eu l'idée et l'envie de rendre encore plus vivant un texte en passant du plan à la troisième dimension. J'ai alors essayé de prendre un texte sans illustrations pour laisser travailler l'imagination des enfants. Et lorsqu'ils n'arrivaient pas à se représenter le personnage, cela nous a permis d'effectuer des recherches supplémentaires et donc de s'approprier et de mémoriser plus facilement le mot en rapport avec l'image.

- 1) Nous avons travaillé d'abord sur un nouveau conte (annexe 16) sans images pour stimuler le travail du schéma narratif, sur le thème du voyage (projet commun à l'école).
- 2) Nous avons ensuite travaillé à la fabrication d'un film mental pour les inciter à fabriquer eux-mêmes leurs propres représentations.
- 3) Nous avons ensuite travaillé la reformulation des idées des enfants phrase par phrase lue, la prise d'indices essentiels et la compréhension de l'idée principale de la phrase pour ensuite aller vers le texte.
 - 1) Enfin, nous avons essayé d'illustrer notre histoire (cf. CD avec les photos: affichage dans la classe),
- 4) et nous avons réalisé une maquette avec le décor, les personnages et les objets en volume (grillage, papier mâché, colle, peinture et tissus...) afin qu'ils manipulent et puissent comprendre l'enchaînement des actions et leur signification. Nous mettrons en album le résultat (texte tapé par les élèves et photos de la maquette en illustrations du texte prises par mes élèves accompagnés d'élèves de la classe de CM2 qui ont mené un projet cinéma avec la prise et le montage de photos). (Cf. CD avec toutes les photos du projet)
- 5) Nous avons fait le bilan des séances et nous avons procédé à la relecture du texte.

- 7) Nous avons écrit des phrases du texte avec travail de calligraphie + phrases tapées à l'ordinateur.
- 8) Les photos seront collées dans un album et le texte placé à côté de l'illustration correspondante.
Travail en langage oral de l'imaginaire et de la représentation du réel.
- 9) Présentation de notre « album » à d'autres classes de l'école.

Il a donc s'agit :

- d'élaborer une toile de fond, c'est le contexte ou cadre dans lequel vont se dérouler les événements de l'histoire pour rendre possible les interprétations et reconnaître les anomalies dans le cours des événements (l'élève pourra se rendre compte lors de la restitution des événements de l'histoire si sa version est possible ou non)
- de prédire les causes et les conséquences d'un événement et donc d'accéder plus facilement au sens.

L'élaboration d'une toile de fond contribue à la représentation mentale d'actions permettant ainsi de questionner, de provoquer des anticipations, de confirmer ou d'infirmer en cours de lecture pour au final comprendre le sens du texte. Le dialogue vise à la production de narrations cohérentes à travers la construction de sens quant aux causes des événements ainsi qu'aux buts et aux motivations des personnages. Il est donc nécessaire de mettre l'accent sur la compréhension et sur la mise en langage de cette compréhension.

L'importance de la planification : utilisation de l'outil déjà affiché (les deux contes illustrés précédemment étudiés). Il est indispensable de faire le lien avec ce qui a été acquis antérieurement afin de faire progresser les élèves.

En résumé, mes objectifs étaient de:

- Donner un but intégrateur à la lecture au lieu d'éclater le texte. Sylvie Cèbe¹² dit que « le but oriente les activités cognitives (il faut construire une représentation mentale cohérente de l'ensemble du récit (« film »), multiplier les tâches qui exigent une intégration sémantique, faire reformuler pas à pas puis intégrer à un tout cohérent. » Nous avons donc pris le temps de procéder à la reformulation détaillée de notre texte.

¹² Conférence de Sylvie Cèbe à l'IUFM de Cergy le 20 décembre 2012

- Favoriser le lien entre compréhension et mémorisation (organiser et hiérarchiser les informations traitées/ accroître la flexibilité).
- Faciliter les apprentissages lexicaux car la reformulation facilite la construction de signification en contexte.
- Développer des compétences utiles de productions d'écrit : passer du dialogue au monologue/ planifier un discours (idées)/ préparer la mise en mots (lexique et syntaxe)/ assurer la cohérence textuelle (place du narrateur, reprise anaphorique, désignation du personnage)
- Evaluer les compétences des élèves : le rappel rendra, je pense, visibles plus d'éléments de compréhension que les questionnaires.

Je vous propose maintenant d'observer les mots que nous avons étudiés avec les enfants après la manipulation des personnages en volume dans la maquette. (annexe 17)

Le conte comme support pour apprendre : en **bleu** les mots qui parlent du zèbre, en **vert** les personnages rencontrés par le zèbre, en **rouge** les verbes d'action et en **violet**, les décors, le contexte. Les mots ont été recherchés par mes 3 élèves lors d'une séance en petit groupe. Cela nous a permis de travailler le sujet et le verbe mais aussi de repérer les mots du texte qui reprenaient les différents personnages sans les nommer directement. J'ai demandé à mes élèves de souligner le mot zèbre dès qu'ils le rencontraient dans le texte. Nous nous sommes intéressés également aux référents. J'ai mis les mots concernés en bleu. Nous avons également travaillé le sujet dans la phrase. Qui fait l'action? Le zèbre Yoni. Ensuite nous avons repéré les verbes (en rouge pour comprendre ce que fait le sujet). Nous nous sommes intéressés aux autres personnages (en vert). Nous avons repéré qui parle à qui dans les dialogues. Enfin nous avons travaillé sur le vocabulaire du lieu (Tous les mots faisant référence à l'Afrique en violet).

Mes élèves n'ont pas rencontré de difficultés à retrouver le mot demandé (zèbre, crocodile, girafe) car c'est dit explicitement. En revanche ils n'arrivaient pas à retrouver les référents (il= zèbre, elle= girafe etc...). Pour ce qui est du repérage des verbes, ils n'ont pas eu de difficultés car elles ont bien compris qu'il faut se poser la question de l'action pour le retrouver. Enfin, le vocabulaire de l'Afrique ne leur était pas indifférent puisque nous avons déjà lu quelques histoires sur le sujet auparavant.

La suite des séances

Je me suis préoccupée du retour au texte. Il serait très laborieux de produire une maquette pour chaque texte et ce n'est pas le but non plus. L'élève doit savoir se détacher de l'outil qui aura été pour lui une « béquille » à un moment donné, mais il va devoir essayer de comprendre ce qu'il a envie de lire en ayant recours à ses propres stratégies. Je proposerai donc à mes élèves de passer dans un premier temps par un texte qui reprend les personnages étudiés ensemble, mêmes personnages mais actions différentes... Peut-être trouver une suite à notre conte. Nous pourrons ensuite fabriquer quelques personnages supplémentaires pour ainsi nous créer une « banque » de personnages auxquels correspondront leurs images. Pour remplacer les personnages en volume, je leur proposerai des images en 2D comme aide pour ceux qui en auraient besoin. Et enfin pour revenir au texte pur, nous aurons dans notre répertoire de mots tous les mots rencontrés dans nos lectures, associés à une image. Des dictionnaires sont également à disposition dans le coin bibliothèque de la classe. J'envisage de récapituler les personnages dans un tableau afin qu'ils puissent créer des histoires ou se servir des personnages lors de nouvelles aventures. Nous aurons donc vu d'autres personnages qui effectueront d'autres actions, mais pour l'instant dans le même contexte. Dans d'autres séances, nous pourrons reprendre certaines actions vues et les transposer dans d'autres lieux avec des personnages différents pour se rapprocher de plus en plus de leur contexte et ainsi de pouvoir travailler l'implicite par la suite. Enfin, à travers la discussion les élèves pourront prédire la suite (émettre des hypothèses), donc faire travailler leur imagination au service, pourquoi pas dans une autre séance, de la production d'écrit : écrire tous ensemble un nouveau conte des origines.

c) Les résultats

Revenons aux besoins éducatifs particuliers de mes trois élèves:

- Océane a réussi à être beaucoup plus active, ce qui lui a permis d'améliorer sa fluence et ainsi d'alléger la charge cognitive du déchiffrage pour se concentrer davantage sur la construction du sens.
- Salma a réussi à s'interroger sur les pensées des personnages pour « se mettre à leur place », planifier les actions pour enfin les mémoriser.
- Maciré a réussi à prendre le temps de « rentrer » dans le texte pour s'apercevoir des détails du texte et ainsi comprendre mieux les enchaînements d'action des personnages.

Après la partie pratique, je vais vous exposer mon choix de support.

Jocelyne GIASSEN¹³ évoque le terme de connaissances sur le monde en disant que les connaissances que l'enfant a développées sur le monde qui l'entoure constituent un élément crucial dans la compréhension des textes. En effet, en lecture, la compréhension ne peut se produire s'il n'y a rien auquel le lecteur puisse rattacher la nouvelle information fournie par le texte. Pour comprendre, le lecteur doit établir des ponts entre le nouveau, donné par le texte, et ses connaissances antérieures.

a) Le conte des origines pour s'ouvrir au monde et se connaître

Le conte des origines fait partie de la culture littéraire de l'élève. Il explique l'origine du monde, des paysages, de l'homme, des animaux, des plantes. Chaque vision étant typique de l'environnement propre, chaque culture possède la sienne. On trouvera donc régulièrement plusieurs versions pour un même motif. Nous avons passé de ce fait un peu de temps à observer les paysages africains mais aussi les nôtres puis à les comparer. Le thème de la circonscription cette année étant « Le Voyage » (voir annexe sur notre musée de classe sur ce thème), j'en ai profité pour élargir mes objectifs en prenant des contes des origines évoquant ce thème. Le fait de comprendre le monde qui l'entoure, l'élève repère et comprend la place qu'il a et peut arriver à établir des comparaisons entre sa vie et celle de la petite fille de l'histoire. Ce travail a permis qu'ils se rendent compte des différences de niveau de vie et de susciter leur curiosité et leur intérêt et donc leur motivation.

Les textes littéraires permettent de faire découvrir aux élèves le plaisir de lire. Ils les amènent à réagir en se référant à l'expérience humaine, en donnant du sens à son propre univers et en envisageant d'autres voies, au-delà. Le fait de s'ouvrir au monde et de le comprendre va permettre d'apporter lors des discussions du vocabulaire nouveau. Il va maintenant s'agir pour moi d'enseigner aux élèves la place du vocabulaire dans la compréhension.

Il est important d'apprendre aux élèves à ne pas arrêter leur lecture à la rencontre d'un mot inconnu ; le contexte en éclairera sans doute le sens ; le texte n'est pas le simple produit des mots qui le composent. Cependant, pour les activités de lecture, on peut apprendre aux élèves à s'appuyer sur le contexte pour trouver le sens des mots inconnus. Il est aussi possible d'englober les mots dans le réseau lexical, sémantique ou thématique et d'en faire trouver le sens par comparaisons, analogies, recoupements. On pourra ainsi créer une constellation autour d'un mot générique (ou une corolle lexicale). Les approches du vocabulaire seront réalisées en « décroché » des séances de lecture, elles pourront les suivre.

¹³La compréhension en lecture, GIASSEN, De BOECK, 2007

CONCLUSION

Comprendre, c'est rarement comprendre seulement ce qui est dit, c'est surtout comprendre ce qui est dit et ce qui n'est pas dit. Une cause d'échec : c'est la lecture plate, vide, qui ne s'interroge pas, qui ne revient pas sur elle-même. Le lecteur doit être actif, c'est-à-dire un lecteur qui ne fait pas que recevoir. Il s'interroge et essaie de comprendre le texte. Les élèves de ma classe voudraient comprendre par eux-mêmes, mais ils comprennent lentement et difficilement. C'est une des raisons pour lesquelles ils me demandent que je leur lise souvent les mêmes histoires.

Je me suis donc posé le problème suivant: **comment aider mes élèves à comprendre ce qu'ils lisent afin de pouvoir faire le lien entre les informations lues et pouvoir restituer à l'oral ce qu'ils en auront compris?**

Océane, Maciré et Salma avaient envie que je leur lise des histoires mais elles étaient souvent déçues lorsqu'elles se rendaient compte qu'elles ne retenaient pas ce qu'elles avaient lu. A partir de là, j'avais émis plusieurs hypothèses : n'arrivaient-elles pas à se créer d'images ou représentations mentales de ce qu'elles lisaient ? S'agissait-il d'un problème au niveau de la mémorisation des informations lues ? Avaient-elles des difficultés à comprendre le message lu ? Avaient-elles des difficultés à faire le lien entre les différents moments qui constituent la trame narrative ? Etaient-elles bloquées au niveau du vocabulaire ou des connecteurs du texte ?

Il a s'agit pour moi de ne pas leur parler trop vite, de relire plusieurs fois les textes pour les aider à construire un modèle mental de l'histoire complète, montrer les chemins, les stratégies de compréhension et leur enseigner les clés pour comprendre. Le décodage et la compréhension sont des activités cognitives complexes qu'il est nécessaire de connaître et d'analyser pour mettre en place des stratégies d'apprentissage et de remédiation efficaces.

Sur le plan professionnel et sur le plan de l'enrichissement personnel, ce cheminement m'a permis de trouver un moyen de satisfaire et de réconcilier mes élèves avec l'acte de lire, car lire sans comprendre était devenu difficilement acceptable pour eux. Ils n'avaient plus envie de lire, même un texte court.

Au départ du projet, les besoins éducatifs particuliers de mes élèves étaient les suivants:

- Océane avait besoin de relire plusieurs fois le texte pour mémoriser les informations lues, les organiser pour comprendre le texte.
- Salma avait besoin d'une explication de chaque phrase pour comprendre l'ensemble du texte.
- Maciré avait besoin de réussir à dégager le thème du texte pour comprendre.

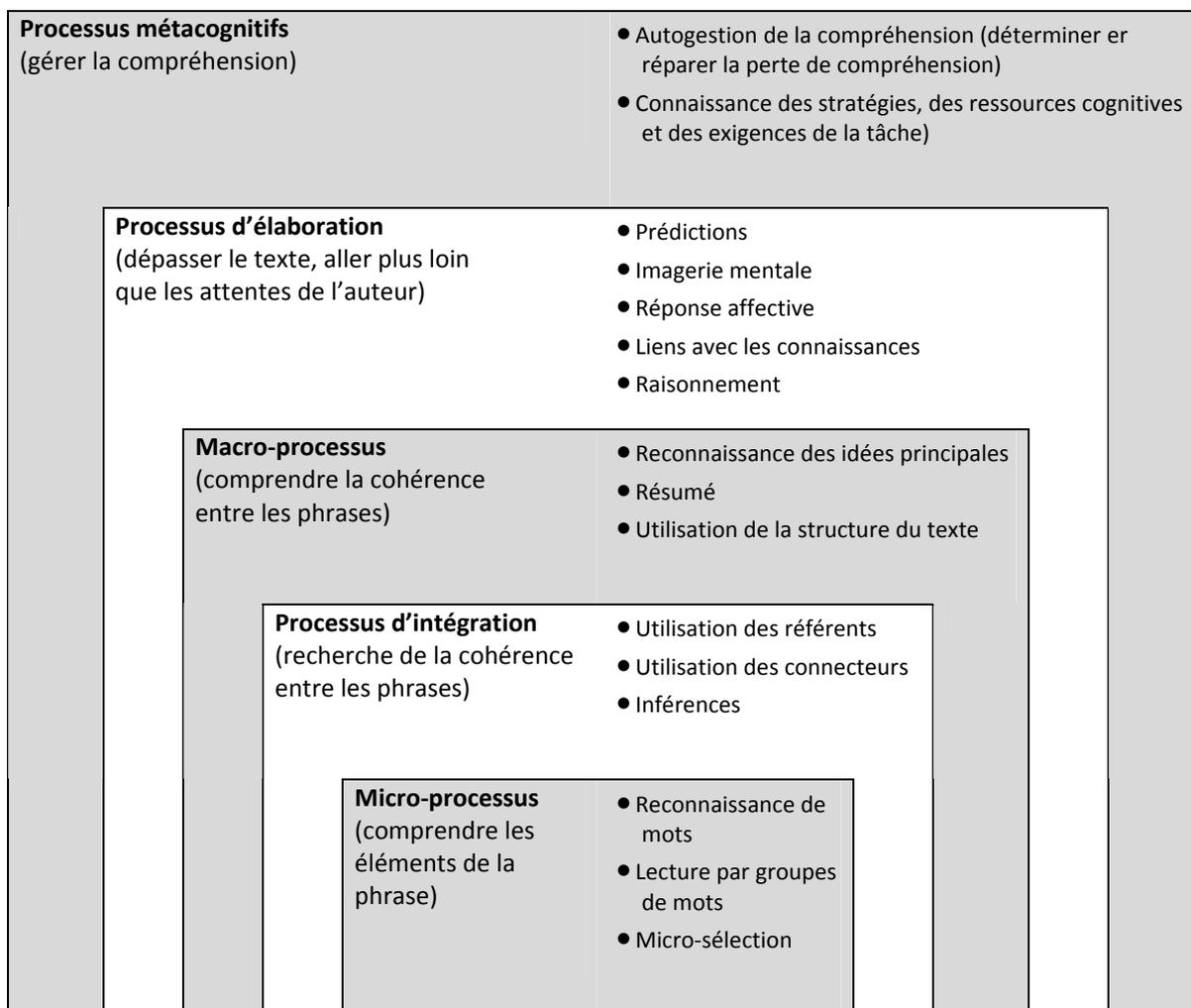
Toutes les trois ont réussi à comprendre et à dépasser leurs difficultés grâce à la manipulation. Océane a eu en plus besoin, plus particulièrement, de dire oralement ce qu'elle faisait, à chaque étape.

Cependant ce projet a une limite : nous ne pourrions pas fabriquer systématiquement en volume les personnages de toutes les histoires lues, c'est pourquoi j'ai pensé créer avec eux une banque d'images représentant les personnages rencontrés dans nos histoires. Je mettrai en lien les personnages à l'aide d'un schéma sur une affiche qui établira les liens entre eux (adjuvants et opposants) pour les mettre en évidence et ainsi mieux comprendre leur place et le pourquoi de leurs actions.

Plus tard, une fois que les élèves maîtriseront la compétence visée, je leur proposerai les textes sémantiquement riches qui ont déjà été travaillés en classe sous mon contrôle, autrement dit des textes qui ont déjà été explorés, lus et compris par tous les élèves. Ainsi libérés du souci de décoder et de comprendre, mes élèves pourront allouer toutes leurs ressources attentionnelles à essayer de comprendre en quoi, comment et pourquoi ce qu'ils viennent d'apprendre a une portée plus large et peut s'appliquer à d'autres contenus, d'autres textes, d'autres tâches. J'introduirai alors un texte nouveau, dans le même domaine ou dans un autre, qui visera à amener les élèves à utiliser leurs nouvelles compétences (connaissance, stratégie, prise de conscience...) dans un nouveau contexte. On parle alors de transfert.

Ce projet m'a permis d'améliorer ma pratique pédagogique en proposant des activités plus adaptées et plus différenciées encore et de me poser encore plus de questions, notamment comment aider mes élèves à comprendre ce qu'ils lisent, en proposant l'outil le plus adapté à chacun. Le passage par la troisième dimension et la manipulation des personnages a vraiment aidé mes élèves. Elles ont réussi à restituer la trame narrative de l'histoire, à comprendre la chute, à oser s'exprimer face au groupe et à retrouver enfin, le plaisir de lire.

Les processus de lecture et leurs composantes



Micro-processus : Aide à saisir les informations contenues dans une phrase.

Processus d'intégration : Comprendre les indices explicites qui marquent une relation entre les mots, entre les phrases. Infère les relations implicites entre les mots, les phrases, les idées.

Macro-processus : Vise la compréhension du texte dans son entier. (cohérence du texte, résumé, reconnaissance du schéma du texte)

Processus d'élaboration : Aide l'élève à aller plus loin mais n'est pas indispensable à la compréhension.

Processus métacognitif : Vision qu'a l'élève de ses capacités de lecteur. Il objective sa capacité à lire et à comprendre le texte. (habileté à se réajuster pour remédier au problème)

Stratégies cognitives : Correspond à une démarche consciente que l'élève met en place pour aborder une lecture ou pour résoudre un problème de compréhension.

- | | |
|--|--|
| • Stratégies d'appréhension (ce qu'on doit faire pour se préparer à lire) | Avant la lecture |
| • Stratégies de reconnaissance de mots (ce qu'on doit faire en cours de lecture) | Pendant la lecture |
| • Stratégies de régulation (ce qu'on doit faire pour comprendre le texte) | Pendant la lecture
Après la lecture |

L'enseignement stratégique : Consiste à enseigner les stratégies cognitives et métacognitives.

- On ne vise pas seulement les stratégies centrées sur le contenu (« quoi »).
- On cible aussi celle qui visent le comportement stratégique de l'élève (comment l'utilisation des stratégies peuvent l'aider) (« quand, comment, pourquoi »).

- ➔ Quoi? : La stratégie (Cela veut dire... Je peux lire pour...)
- ➔ Pourquoi? : Le but (Cela me permet...)
- ➔ Comment? : La procédure (Je procède...)
- ➔ Quand? : Les conditions (Je le fais...)

L'enseignement explicite : Modelage qui consiste à verbaliser le cheminement qui se passe dans notre tête lorsqu'on réalise une tâche.

1. Présenter la stratégie;
2. Présenter le pictogramme ou l'image;
3. Établir un lien entre la stratégie et l'habileté;
4. Expliquer pourquoi cette stratégie est utile;
5. Expliquer dans quelle situation cette stratégie est utilisée;
6. Exposer la situation d'apprentissage ou un exemple;
7. Faire le modelage à partir d'une situation de lecture réelle.

L'enseignement réciproque : Interaction entre les élèves. Favoriser le questionnement et la réflexion entre les élèves. C'est l'élève qui fait le modelage auprès de ses pairs.

MAITRISE DE LA LANGUE

IE

xprime beaucoup. Manque de vocabulaire
mule des phrases parfois peu cohérentes.
xprime clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié si
ée.

ectif: Enrichir son vocabulaire.

ETUDE DE LA LANGUE

Écrit sans erreur sous la dictée un texte de 5 lignes en essayant d'utiliser ses
connaissances lexicales, orthographiques et grammaticales.
Connait l'orthographe des mots outils.
Ne sait pas conjuguer un verbe.

RIRE (graphisme)

re correctement ses lettres.
ie un texte court sans erreurs dans une écriture
ive lisible et avec une présentation soignée.

Palma

ECRIRE (production d'écrit)

A des idées et sait passer à l'écrit en formulant
des phrases mais phrases plus ou moins
cohérentes.
Écrit de manière autonome un texte de 2 lignes

E (phonologie)

inait le nom des lettres de l'alphabet, l'ordre alphabétique et les
espondances entre minuscules et majuscules d'imprimerie ou cursives.
déchiffrer les sons simples et a besoin d'aide pour les sons complexes

seule à haute voix un texte comprenant des mots connus et inconnus.
ingue la lettre et le son qu'elle transcrit, connaît les correspondances entre
lettres et les sons.

chiffre des mots réguliers inconnus.

LIRE (compréhension)

A beaucoup de difficultés à mémoriser les informations lues, les organise
les synthétiser.

Comprend bien l'explicite.

Comprend de mieux en mieux un énoncé, une consigne simple.

Utilise moins le texte que son imagination pour bien comprendre ce qui e
lu.

Difficultés: difficulté de compréhension implicite.

Difficultés de compréhension de phrases simples à l'oral.

Ne sait pas bien dégager le thème d'un paragraphe ou d'un texte court.

MAITRISE DE LA LANGUE

DIRE

N'ose pas s'exprimer, Manque de vocabulaire
Mauvaise formulation des phrases.

Objectif: Enrichir son vocabulaire, l'aider à s'exprimer

ETUDE DE LA LANGUE

Écrit presque sans erreur sous la dictée une dizaine de mots en utilisant ses connaissances lexicales, orthographiques et grammaticales.

Ne sait pas encore écrire un texte court.

Commence à connaître l'orthographe des mots outils.

Ne sait pas conjuguer un verbe.

ECRIRE (graphisme)

Trace correctement ses lettres.

Copie un texte court sans erreurs dans une écriture cursive lisible et avec une présentation soignée.

The image shows the word 'Océane' written in a cursive script. The letters are connected, with a prominent loop at the start of the 'O' and a similar loop at the end of the 'e'. The word is centered within a rectangular box.

ECRIRE (production d'écrit)

N'a pas beaucoup d'idées et ne sait pas passer à l'écrit en formulant des phrases cohérentes. Ne sait pas écrire de manière autonome un texte de 5 à 10 lignes

Commence à savoir encoder des mots simples ou déjà vus.

LIRE (phonologie)

Connaît le nom des lettres de l'alphabet, l'ordre alphabétique et les correspondances entre minuscules et majuscules d'imprimerie ou cursives.

Sait déchiffrer les sons simples et complexes.

Lit seule à haute voix un texte mais a de grosses difficultés à comprendre des mots inconnus.

Distingue la lettre et le son qu'elle transcrit.

Connait les correspondances entre les lettres et les sons.

Déchiffre des mots réguliers inconnus.

LIRE (compréhension)

A beaucoup de difficultés à mémoriser les informations lues, les organiser, les synthétiser.

Comprend bien l'explicite.

Ne comprend pas seule un texte court.

Comprend un énoncé, une consigne simple.

Commence à utiliser le texte et son imagination pour bien comprendre ce qui est lu.

Difficultés de compréhension de l'implicite.

Difficultés à dégager le thème d'un paragraphe ou d'un texte court.

MAITRISE DE LA LANGUE

IE

xprime beaucoup.
abulaire assez riche et précis
mule des phrases cohérentes.
xprime clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié.

ETUDE DE LA LANGUE

Ne sait pas écrire sans erreur sous la dictée un texte de 5 lignes en utilisant ses connaissances lexicales, orthographiques et grammaticales.
A des difficultés à utiliser ses connaissances pour mieux écrire un texte court.
Commence à connaître l'orthographe des mots outils.
Ne sait pas conjuguer un verbe.

RIRE (graphisme)

re correctement ses lettres.
ie un texte court sans erreurs dans une écriture
ive lisible et avec une présentation soignée.

Maciré

ECRIRE (production d'écrit)

A des idées mais ne sait pas passer à l'écrit en formulant des phrases cohérentes.
Ne sait pas écrire de manière autonome un texte de 5 à 10 lignes

E (phonologie)

inaît le nom des lettres de l'alphabet, l'ordre alphabétique et les correspondances entre minuscules et majuscules d'imprimerie ou cursives.
déchiffrer les sons simples.
cultés: ne sait pas encore lire tous les sons complexes.
seule à haute voix un texte comprenant des mots connus et inconnus.
ingue la lettre et le son qu'elle transcrit, connaît les correspondances entre lettres et les sons.
hiffre difficilement des mots réguliers inconnus.

LIRE (compréhension)

Sait mémoriser les informations lues, les organiser, les synthétiser.
Comprend bien l'explicite et commence à comprendre l'implicite.
Comprend seule un énoncé, une consigne simple.
Utilise le texte et son imagination pour bien comprendre ce qui est
Sait dégager le thème d'un paragraphe ou d'un texte court.

Annexe 5 : Les programmes pour le cycle 2 (BO n°3 du 19 juin 2008)

L'essentiel dans le domaine de la compréhension

Langage oral	
CP	CE1
<p>-Rapporter clairement un événement ou une information très simple :</p> <p>- Exprimer les relations de causalités, les circonstances temporelles et spatiales, utiliser de manière adéquate les temps verbaux (présent-futur- imparfait-passé composé).</p> <p>-Manifester sa compréhension d'un récit ou d'un texte documentaire lu par un tiers en répondant à des questions le concernant : reformuler le contenu d'un paragraphe ou d'un texte, identifier les personnages principaux d'un récit.</p> <p>-Raconter une histoire déjà entendue en s'appuyant sur des illustrations.</p> <p>-Décrire des images (illustrations, photographies).</p> <p>-Reformuler une consigne</p> <p>-Prendre part à des échanges verbaux tout en sachant écouter les autres ; poser des questions.</p>	<p>-Faire un récit structuré (relations causales, circonstances temporelles et spatiales précises) et compréhensible pour un tiers ignorant des faits rapportés ou de l'histoire racontée.</p> <p>-S'exprimer avec précision pour se faire comprendre dans les activités scolaires. -Participer à un échange : questionner, apporter des réponses, écouter et donner son point de vue en respectant les règles de la communication.</p>
Lecture	
CP	CE1
<p>-Lire à haute voix un texte court dont les mots ont été étudiés, en articulant correctement et en respectant la ponctuation.</p> <p>-Connaître et utiliser le vocabulaire spécifique de la lecture d'un texte : le livre, la couverture, la page, la ligne ; l'auteur ; la phrase ; le mot ; le début : la fin ; le personnage ; l'histoire.</p> <p>-Dire de qui, ou de quoi parle le texte lu ; trouver dans le texte ou son illustration, la réponse à des questions concernant le texte lu ; reformuler le sens.</p> <p>-Ecouter lire des œuvres intégrales, notamment de littérature de jeunesse.</p>	<p>-Lire silencieusement un texte en déchiffrant les mots inconnus et manifester sa compréhension dans un résumé, une reformulation, des réponses à des questions.</p> <p>-Lire silencieusement un énoncé, une consigne et comprendre ce qui est attendu.</p> <p>-Participer à une lecture dialoguée : articulation correcte, respect de la ponctuation, intonation appropriée.</p> <p>-Ecouter et lire des œuvres intégrales courtes ou de larges extraits d'œuvres plus longues. -Identifier les personnages, les événements et les circonstances temporelles et spatiales d'un récit qu'on a lu.</p> <p>-Comparer un texte nouvellement lu ou entendu avec un ou des textes connus (thèmes, personnages, événements, fins...).</p> <p>-Lire ou écouter des œuvres intégrales notamment de littérature de jeunesse et rendre compte de sa lecture.</p>

Annexe 6 et 7 : Les programmes pour le cycle 3 (BO n°3 du 19 juin 2008)

L'essentiel dans le domaine de la compréhension

Langage oral		
CE2	CM1	CM2
<p>Raconter, décrire, exposer :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faire un récit structuré et compréhensible pour un tiers ignorant des faits rapportés ou de l'histoire racontée, inventer et modifier des histoires, décrire une image, exprimer des sentiments en s'exprimant en phrases correctes et dans un vocabulaire approprié. Echanger, débattre - Ecouter, prendre en compte ce qui a été dit. - Questionner afin de mieux comprendre. - Exprimer et justifier un accord ou un désaccord, émettre un point de vue personnel motivé. 	<p>Raconter, décrire, exposer :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Décrire un objet, présenter un travail à la classe en s'exprimant en phrases correctes et dans un vocabulaire approprié. <p>Echanger, débattre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demander et prendre la parole à bon escient. - Réagir à l'exposé d'un autre en apportant son point de vue. 	<p>Echanger, débattre :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participer aux échanges de manière constructive : Rester dans le sujet, situer son propos par rapport aux autres, apporter des arguments, mobiliser des connaissances.
Littérature		
CE2	CM1	CM2
<ul style="list-style-type: none"> - Lire au moins une œuvre intégrale ou de larges extraits d'une œuvre longue. - Rendre compte des œuvres lues, donner son point de vue à leur propos. - Raconter de mémoire, ou en s'aidant de quelques images des histoires lues dans les années ou les mois antérieurs ; connaître leur titre. - Établir des relations entre des textes ou des œuvres : même auteur, même thème, même personnage, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lire au moins un ouvrage par trimestre et en rendre compte ; choisir un extrait caractéristique et le lire à haute voix. - Adapter un comportement de lecteur aux difficultés rencontrées : notes pour mémoriser, relecture, demande d'aide. - Se rappeler le titre et l'auteur des œuvres en confrontant son point de vue à d'autres de manière argumentée. - Participer à un débat sur une œuvre en confrontant son point de vue à d'autres de manière argumentée. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lire au moins cinq ouvrages dans l'année et en rendre compte : choisir un extrait caractéristique et le lire à haute voix. - Expliciter des choix de lecture, des préférences. - Raconter de mémoire une œuvre lue ; citer de mémoire, un court extrait caractéristique. - Rapprocher des œuvres littéraires à l'oral et à l'écrit.

Lecture		
CE2	CM1	CM2
<ul style="list-style-type: none"> - Lire les consignes de travail, les énoncés de problèmes dont le vocabulaire difficile ou nouveau a été élucidé par le maître. - Lire à haute voix, de manière expressive un extrait de texte après préparation. - Lire silencieusement un texte littéraire ou documentaire et le comprendre (reformuler, répondre à des questions sur ce texte). - Dans un récit, s'appuyer sur le repérage des différents termes désignant un personnage, sur le temps des verbes, et sur les mots de liaison exprimant des relations temporelles pour comprendre avec précision la chronologie des événements, et sur les deux points et guillemets pour repérer des paroles des personnages. - Lire un texte documentaire, descriptif ou narratif et restituer à l'oral ou par écrit l'essentiel du texte. - Adopter une stratégie pour comprendre : repérer des mots inconnus et incompris, relier, questionner, recourir au dictionnaire. - Se repérer dans une bibliothèque habituellement fréquentée pour choisir et emprunter un livre. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lire sans aide des consignes de travail scolaires, les énoncés de problèmes. - Lire à haute voix avec fluidité de manière expressive un texte d'une dizaine de lignes après préparation. - Lire silencieusement un texte documentaire ou littéraire et le comprendre (reformuler, résumer, répondre à des questions sur ce texte). - Repérer dans un texte, des informations explicites et en inférer des informations nouvelles (implicites). - Dans un récit, s'appuyer sur les mots de liaison qui marquent les relations spatiales et sur les compléments de lieu pour comprendre avec précision la configuration du lieu de l'action ou du lieu décrit. - Comprendre l'usage de l'imparfait et du passé simple dans un récit, du présent dans un récit scientifique ou documentaire. - Saisir l'atmosphère ou le ton d'un texte descriptif, narratif ou poétique en s'appuyant particulièrement sur le vocabulaire. - Participer à un débat sur un texte en confrontant son interprétation à d'autres de manière argumentée. - Effectuer des recherches avec l'aide de l'adulte dans des ouvrages documentaires (livres, produits multimédia). 	<ul style="list-style-type: none"> - Lire sans aide une leçon dans un manuel après un travail en classe sur le sujet. - Lire à haute voix, avec fluidité et de manière expressive un texte de plus de 10 lignes après préparation. - S'appuyer sur des mots de liaison et les expressions qui marquent des relations logiques pour comprendre avec précision l'enchaînement d'une action ou d'un raisonnement. - Repérer les choix formels (emplois de certains mots, utilisation des niveaux de langue). - Effectuer des recherches dans des ouvrages documentaires. - Se repérer dans une bibliothèque, ou une médiathèque...

ANNEXE 8

Synthèse des compétences simultanément requises pour comprendre, tirée de l'article de Sylvie Cèbe, Roland Goigoux et Serge Thomazet¹.

Synthèse des compétences simultanément requises pour comprendre

1. Compétences de **décodage** : identification des mots écrits
2. Compétences **linguistiques** : syntaxe et lexique
3. Compétences **textuelles** : cohésion (anaphores, connecteurs...), ponctuation, énonciation, genres textuels, etc.
4. Compétences **référentielles** : connaissances encyclopédiques sur les mondes de référence, sur les sujets abordés dans les textes
5. Compétences **stratégiques** : régulation, contrôle, auto-évaluation de l'activité de lecture

¹ Enseigner la compréhension, article de S. CEBE, R; GOIGOUX et S. THOMAZET publié le 8 janvier 2010 par Olivier ROUGEAN

<u>Besoins Educatifs Particuliers de l'élève</u>	<u>Objectifs</u>	<u>Mise en oeuvre/ Adaptation</u>	<u>Réajustement après le projet</u>
Besoin d'aide à l'amélioration de son sentiment de compétence	pour qu'elle se concentre sur sa tâche et ne pas aller trop vite par peur de l'échec	Lui faire comprendre qu'il existe des procédures différentes pour un même objectif	Maciré s'est rendue compte qu'elle pouvait comprendre et réaliser la tâche demandée.
Besoin d'améliorer sa fluence en lecture	pour lire correctement les sons complexes, lire plus aisément et ainsi comprendre plus facilement ce qu'elle lit	Lui proposer des outils pour lire plus vite les sons complexes. Travailler la vitesse de lecture.	Maciré lit un peu plus vite et accède ainsi plus facilement au sens de l'histoire.
Besoin de formuler des phrases correctes à l'écrit	pour se faire comprendre lors de la restitution de sa pensée	Lui proposer des étiquettes de mots pour comprendre le schéma syntaxique	L'étayage à l'oral a permis à Maciré de mieux construire ses phrases et de passer à l'écrit à l'aide d'outils.

OCEANE

<u>Besoins Educatifs Particuliers de l'élève</u>	<u>Objectifs</u>	<u>Mise en oeuvre/ Adaptation</u>	<u>Réajustement après le projet</u>
Besoin d'oser prendre la parole	pour manifester qu'elle ne comprend pas.	Mise en place d'une pyramide de l'humeur qui va permettre à l'enfant de passer d'abord par l'appel visuel puis par l'appel vocal.	Océane, entraînée par un projet motivant, s'est investie et a réussi à prendre plus la parole, tout d'abord en petit groupe puis en classe entière.
Besoin de communiquer par phrases	pour se faire comprendre plus facilement à l'oral.	La solliciter un maximum en langage oral en l'encourageant.	L'étayage au cours des discussions à l'oral a favorisé la communication chez Océane, qui s'est alors montrée moins timide à l'oral.
Besoin de formuler des phrases correctes en production d'écrit.	pour se faire comprendre plus facilement à l'écrit.	Lui proposer des phrases syntaxiquement correctes ou incorrectes pour qu'elle se rende compte de la bonne formulation à utiliser. Passage par la remise en ordre d'étiquettes de mots pour comprendre le schéma syntaxique.	Encore besoin de support imagé pour construire une phrase et d'un lexique pour orthographier les mots.

SALMA

<u>Besoins Educatifs Particuliers de l'élève</u>	<u>Objectifs</u>	<u>Mise en oeuvre/ Adaptation</u>	<u>Réajustement après le projet</u>
Besoin de travailler le sentiment de compétence	pour qu'elle aille jusqu'au bout de la tâche sans sollicitation fréquente du maître	Valoriser les acquis, les prises de parole. La solliciter. La mettre dans des groupes sans meneur.	Encore besoin de réassurance au début de l'activité.
Besoin d'alléger la mémoire de travail	pour accéder au sens	Donner des consignes très courtes: je lis, je fais Dégrossir le travail en collectif	En ayant proposé à Salma les personnages en volume puis leur image, Salma a réussi à comprendre leur place et leur lien dans l'histoire.
Besoin de travailler les inférences	pour comprendre plus facilement un texte lu	Partir de phrases simples à comprendre et mettre en situation l'action pour comprendre le sens sous entendu.	Grâce à l'étude de phrases implicites et à la manipulation Salma a réussi à comprendre ce qui n'était pas explicite.

ANNEXE 12

PROJET de notre Classe

ILLUSTRATION en 3D D'UN CONTE DES ORIGINES pour améliorer la compréhension en lecture

<u>Séance/ Durée</u>	<u>Objectif</u>	<u>Domaine</u>	<u>Déroulement</u>	<u>BEP/Adaptations</u>	<u>Bilan</u>
1 45 min	Découverte du conte des origines et sa structure.	Lecture/ Langage oral	Lectures, repérages personnages, lieux, actions.	Besoin de l'affiche outil (code des couleurs ou maisons) pour soutenir les lecteurs qui ont encore des difficultés à lire les sons complexes. (MACIRE-ENZO-JORDAN)	Difficulté de compréhension (qui sont les personnages, ce qu'ils font et pourquoi).
2 45 min	Etude d'un second conte des origines, repérage et représentation des scènes de l'histoire pour comprendre l'enchaînement des actions et leur ordre chrono.	Lecture/ Langage oral	Dessins de chaque action puis remise dans l'ordre.	Besoins d'images à inclure dans leur dessin pour ceux qui ont du mal à se représenter l'animal correspondant ou besoin d'un lexique imagé afin d'associer le nom à l'animal (SALMA-LUCIE- CHLOE).	Amélioration de la compréhension grâce au découpage des scènes mais impossibilité d'aller jusqu'au bout de l'histoire.
3 15 min collectif puis 5 min par élève	Lecture d'un troisième conte pour voir si sans la représentation ils arrivent à comprendre le déroulement et la fin de l'histoire.	Lecture/ Langage oral	Lectures, repérages personnages, lieux, action Langage oral: raconter en individuel avec ses propres mots ce que j'ai compris de l'histoire.	Besoin d'amorce de phrase pour que l'enfant se lance dans l'explication Besoin d'indices visuels pour récupérer l'information stockées dans la mémoire à long terme (TOUS sauf ENZO et YOANA).	ECHEC, seuls 2 ont compris la chute de l'histoire.

4 30 min	Questionnement: comment pourrait on faire pour arriver à mieux comprendre l'histoire?	Lecture/ Langage oral	Passer par la mise en volume= 3D Quel matériaux choisir? Comment faire?	Besoin de rappels de travaux déjà effectués l'année dernière (Mes 6 anciens élèves).	Besoin de réfléchir à comment passer d'un animal taille réelle à un beaucoup plus petit pour la maquette.
5 30 min	Fabrication des personnages en grillage et d'un fond noir pour le décor.	Arts visuels	Grillage pour plus de solidité et le fond noir pour éviter le parasitage visuel lors de la manipulation.	Besoin de la photo de l'animal pour comparer les tailles des différents animaux (TOUS sauf MARINE).	Les photos les ont vraiment aidé à comparer les tailles des animaux. Représentation du réel difficile (confusions).
6 30 min	Première couche de papier mâché sur les structures de grillage.	Arts visuels		Besoin de mise en confiance pour entrer dans l'activité (toucher la colle) (MACIRE)	
7 30 min	Fabrication du « sol » sur lequel évolueront les personnages.	Arts visuels+ Repérage dans l'espace avec résolution de problème	Reconstitution du chemin par lequel le zèbre passera	Besoin de dessiner avant pour se repérer dans l'espace et réussir à placer le morceau de chemin. (TOUS sauf MARINE)	Bonne communication entre les élèves qui avaient chacun un morceau du chemin. Echanges efficaces.
8 30 min	Deuxième couche de papier mâché sur les personnages.	Arts visuels			
9 20 min	Mise en peinture des personnages.	Arts visuels/Langage oral	Observation, description de l'animal puis mis en peinture.	Besoin de reprendre l'image réelle de l'animal pour retrouver les couleurs. (LUCIE- OCEANE-CHLOE- ENZO).	Activité qui a permis la formulation de phrases correctes et la prise de parole.
10 20 min	Mise en peinture des personnages: finitions.	Arts visuels	Représenter fidèlement l'image de l'animal.		

11 20 min	Manipulation des personnages dans le décor.	Langage oral et compréhension	Chaque personnage est joué par un élève.	Besoin d'entendre plusieurs fois l'histoire pour se remémorer le déplacement des personnages. (OCEANE-SALMA)	Les enfants ont compris la chute de l'histoire!
12 20 min	Langage oral: récapitulatif de notre projet: que nous a permis la 3 D par rapport à la lecture de notre histoire?	Langage oral et compréhension	Retraçage du projet à l'aide de photos prises tout au long.	Besoin de se retrouver les différentes étapes de notre projet pour réussir à comprendre le but. (TOUS sauf ENZO et MARINE)	Par la suite de simples illustrations en imagier devront suffire pour comprendre la fin de l'histoire
13 20 min	Présentation de notre projet à différentes classes de notre école.	Langage oral		Besoin d'aide et de réassurance pour oser prendre la parole devant les autres. (OCEANE-LUCIE)	La motivation de la finalité a permis à la prise de parole d'être plus facile.
14	Prolongements possibles: - étude de chaque animal en découverte du monde avec création de la carte d'identité de chaque animal en production d'écrit. - Ecriture du résumé de l'histoire. - Ecriture d'une suite possible de notre conte.	Le monde du vivant Production d'écrit			

Construction de séance

1ère PHASE

- travail sur les données de l'activité: perception, évocation et émergence des représentations > **Qu'est ce que tu vois? Qu'est ce que c'est? A quoi cela vous fait-il penser?**
- travail sur les hypothèses de tâche: mise en relation des données avec prise en compte du contexte (situation scolaire) > **Que pouvons nous bien faire de cela? Qu'est ce que cela nous apprendrait? Que savons nous déjà faire pour réaliser cela? + élaboration et formulation de la consigne > Que devons nous faire exactement?**
- recherche de la finalité disciplinaire de la tâche proposée: mise au service de la consigne pour la finalité disciplinaire > **Qu'apprendra-t-on alors? A quoi cela peut-il bien servir?**
- anticipation > **Comment va-t-on s'y prendre? Qu'est ce que cela t'amène à faire? A quoi faut il prendre garde?**
- planification > **quels conseils pourrais tu donner?**

5ème PHASE: bilan et transfert

- mise en regard par rapport au projet initial d'apprentissage
- généralisation de principes, de règles
- transpositions
- > **Ce travail devrait nous servir à ...**
- > **On a appris à se rendre compte que ...**
- > **à quelle occasion auras tu besoin de ...?**

4ème PHASE

- temps d'appropriation, de consolidation > **renforcement et/ou prolongements référés aux objectifs de la séance (même objectif à différents niveaux de compétences)**

2ème PHASE: planification

- temps d'action individuelle: des essais, des erreurs... vers réussir/ comprendre (activation de critères de médiation préférentiels et adaptés) > **es-tu prêt? as tu besoin de mon aide? N'oublie pas ce que ton camarade a dit? Que faut-il faire de ça? qu'y-a-t-il à faire? Comment vas tu t'y prendre? Vois-tu un piège qui t'attend?**
- temps de confrontation entre pairs > **arrête et regarde ce que tu fais, dis moi comment tu as fait ça? Qu'as tu eu besoin de faire ensuite? Quel est le problème? Peux tu trouver une autre manière de faire? Qu'as tu voulu faire? Y es tu parvenu? Où as tu fais ça avant et qui t'a aidé à résoudre le problème?**

3ème- PHASE

- temps collectif: identification des stratégies mises en oeuvre dans l'activité + repérage par l'enfant des obstacles notionnels et des compétences cognitives mobilisées ou à mobiliser > **Quels sentiments as tu éprouvé? Quelle difficulté as tu rencontrée? Que te reste t il à faire? Comment pourrions nous l'apprendre? Raconte moi... Qu'avez vous fait tous les 2? Que penses tu de son travail? T'a t il dit des choses? Que pense t il du tien? Vous êtes vous aidés? Sur quoi? Pourquoi? Que vas tu dire à toute la classe? Penses tu que ça peut les intéresser? Les aider?**

1. Pourquoi les hérissons ont-ils des piquants ?

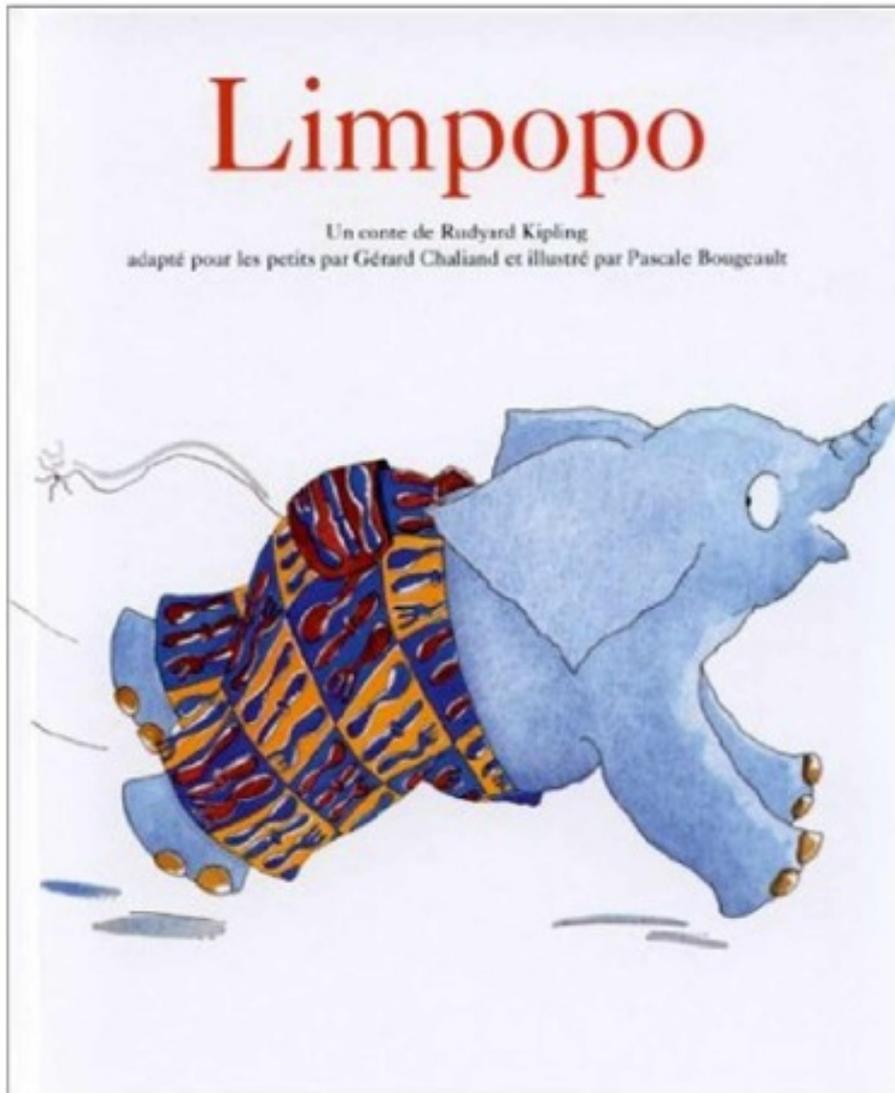
Quand la Terre était très jeune, les hérissons étaient chauves avec la peau rose et très douce. Ils adoraient se rouler dans les prés de hautes herbes et de fleurs sauvages. Ils se défoulaient et faisaient des roulades toute la journée.

Mais un jour, un hérisson attrapa des puces et il essaya toutes les 5 méthodes pour s'en débarrasser mais rien ne fonctionna. Alors, il marcha, marcha et arriva dans un désert avec de drôles de plantes. Ces plantes étaient vertes, couvertes d'épines et s'appelaient « cactus ». Le hérisson eut l'idée de se gratter contre cette plante. Cela lui fit beaucoup de bien, alors il continua à se frotter le dos encore, et encore et encore. Quand il s'arrêta, il s'aperçut que son dos était couvert d'épines.

Depuis ce jour-là, tous les hérissons ont des piquants et les puces n'osent plus venir sur leur dos.



2. Limpopo



D'après une adaptation pour les petits de « Histoires comme ça » de Rudyard Kipling L'école des Loisirs

Un matin, de très bonne heure, avant même que le soleil ne soit levé, le petit éléphant enfila son pantalon, mit sa brosse à dent dans sa poche arrière et sen alla sans faire de bruit.

Du temps où les éléphants n'avaient pas encore de trompe, il y avait un petit éléphant qui ne rêvait que de voyages.

« Tu es trop petit, lui disait sa mère. »

« Tu voyageras quand tu seras grand. »

Mais le petit éléphant était têtu et surtout il avait soif d'aventure.

« Bonjour, fit le boa, où vas-tu comme ça ? »

« Je vais à l'aventure ! répondit fièrement le petit éléphant. »

« Si tu vas tout droit, dit le boa, tu arriveras devant le grand fleuve Limpopo. Quand tu verras des troncs d'arbre glisser sur leau, méfie-toi, souvent ce sont des crocodiles et ils sont dangereux »

« Merci pour le conseil, dit le petit éléphant, je ferai attention, et il reprit son chemin. »

Un matin, après avoir beaucoup marché, il arriva devant le grand fleuve Limpopo. Le petit éléphant prit sa brosse à dents dans la poche arrière de son pantalon et commença à se brosser énergiquement. Pendant qu'il faisait du bruit en se brossant les dents, un tronc d'arbre glissait doucement vers lui. Soudain un crocodile ouvrit ses mâchoires, l'attrapa par le nez et se mit à tirer.

- Au fecour ! cria le petit éléphant et il sarc-bouta pour ne pas être entraîné dans le fleuve. Et le crocodile tira très fort. Et le petit éléphant tira de son côté. Il criait au secours, de l'eau jusqu'à mi-pattes.

Le boa entendit crier de très loin.

- Tiens ! Ça doit être le petit éléphant qui est en danger.

Il se hâta pour lui porter secours. Quand il arriva, le petit éléphant était dans l'eau jusqu'au ventre. Alors le boa enrroula sa queue autour des pattes arrière de l'éléphant et sa tête autour d'un arbre et tous deux se mirent à tirer, tirer. Et le crocodile tirait de son côté. Mais le boa était très fort, et le crocodile dut lâcher prise. Tout à coup, le boa, regardant le petit éléphant épuisé, lui dit :

- Sais-tu, mon garçon, que tu n'as plus de nez ? À force de tirer dessus, le crocodile t'a fait une trompe !

Et depuis ce jour-là, tous les éléphants ont une trompe.

Pourquoi les zèbres ont-ils des rayures?

Avant en Afrique, les zèbres étaient tout blancs. Il faisait chaud là-bas! Un petit zèbre, appelé Yoni, décida de quitter son troupeau et de partir à l'aventure.

Sur son chemin il rencontra un crocodile:

« Bonjour Crocodile, pourrais tu me dire pourquoi je suis tout blanc? Toi tu es vert, tu as de belles écailles et tu as des petites bosses sur ton dos! »

« Je ne sais pas petit zèbre mais continue ta route et tu trouveras la réponse à ta question... »

Yoni reprit sa route. Il faisait de plus en plus chaud et il ne voyait pas d'eau à l'horizon...

Il rencontra ensuite une girafe : « Bonjour Madame la Girafe, savez vous pourquoi je n'ai ni rayure, ni écailles, ni jolies taches comme vous sur mon pelage? »

« Non je ne sais pas petit zèbre, mais continue ta route et tu trouveras la réponse à ta question! »

Le petit zèbre reprit sa route mais il avait de plus en plus soif sous ce soleil écrasant...

Un jour, il eut l'idée de se cacher sous un petit arbre dont les feuilles ressemblaient à celle des palmiers. Il y resta plusieurs heures et s'endormit ...

Une petite fille le réveilla et lui proposa de l'eau qu'elle venait d'aller chercher très loin. Il accepta tout de suite.

« Merci pour ton eau petite fille, que tu es gentille! Puis je te poser une question? »

« Oui bien sûr! »

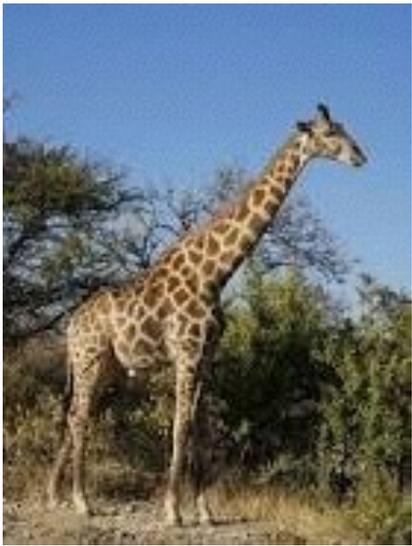
« Sais-tu pourquoi je suis tout blanc? Je n'ai pas la belle couleur verte ni les écailles du crocodile, ni les taches de la girafe ou encore la grande trompe de l'éléphant? »

« Que me racontes-tu petit zèbre? Regarde toi, tu as de très belles rayures! Cela ne te suffit pas? »

Yoni se releva et observa son corps. Il eu la belle surprise de voir de nombreuses rayures sur lui.

Il n'avait pas vu les trous entre les feuilles de l'arbre et il avait attrapé des coups de soleil ! Il frotta, frotta, il mit des crèmes dessus mais rien ne partit.

Depuis ce jour les zèbres ont des rayures.





ANNEXE 17

« Pourquoi les zèbres ont-ils des rayures? »

« Avant en Afrique, les zèbres étaient tout blancs. Il faisait chaud là-bas! Un petit zèbre, appelé Yoni, décida de quitter son troupeau et de partir à l'aventure.

Sur son chemin il rencontra un crocodile:

« Bonjour Crocodile, pourrais-tu me dire pourquoi je suis tout blanc ? Toi tu es vert, tu as de belles écailles et tu as des petites bosses sur ton dos! »

« Je ne sais pas petit zèbre mais continue ta route et tu trouveras la réponse à ta question... »

Yoni reprit sa route. Il faisait de plus en plus chaud et il ne voyait pas d'eau à l'horizon...

Il rencontra ensuite une girafe : « Bonjour Madame la Girafe, savez vous pourquoi je n'ai ni rayures, ni écailles, ni jolies taches comme toi sur mon pelage? »

« Non je ne sais pas petit zèbre, mais continue ta route et tu trouveras la réponse à ta question ! »

Le petit zèbre reprit sa route, mais il avait de plus en plus soif sous ce soleil écrasant...

Un jour, il eut l'idée de se cacher sous un petit arbre dont les feuilles ressemblaient à celle des palmiers. Il y resta plusieurs heures et s'endormit.

Une petite fille le réveilla et lui proposa de l'eau qu'elle venait d'aller chercher très loin. Il accepta tout de suite.

« Merci pour ton eau petite fille, que tu es gentille! Puis je te poser une question ? »

« Oui bien sûr! »

« Sais-tu pourquoi je suis tout blanc? Je n'ai pas la belle couleur verte ni les écailles du crocodile, ni les taches de la girafe ou encore la grande trompe de l'éléphant ? »

« Que me racontes-tu petit zèbre ? Regarde-toi, tu as de très belles rayures ! Cela ne te suffit pas ? »

Yoni se releva et observa son corps. Il eut la belle surprise de voir de nombreuses rayures sur lui.

Il n'avait pas vu les trous entre les feuilles de l'arbre et il avait attrapé des coups de soleil ! Il frotta, frotta, il mit des crèmes dessus mais rien ne partit.

Depuis ce jour les zèbres ont des rayures. »