



HAL
open science

Les représentations mentales au service de la compréhension en lecture au cycle 3

Noélie Garcia

► **To cite this version:**

Noélie Garcia. Les représentations mentales au service de la compréhension en lecture au cycle 3. Education. 2017. dumas-01660926

HAL Id: dumas-01660926

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01660926>

Submitted on 22 Jan 2018

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

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

Année universitaire 2016-2017

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

Mention *Premier degré*

Les représentations mentales au service de la compréhension en lecture au cycle 3

Présenté par Noélie Garcia

Mémoire de M2 encadré par Alain Chartier

Attestation de non-plagiat

Je soussignée **Noélie GARCIA**

auteur du **mémoire de master 2 MEEF-PE Mention 1^{er} degré** _ *Les représentations mentales au service de la compréhension en lecture au cycle 3*

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

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

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

Fait à **Grenoble**,

Le **10 mai 2017**.

Signature de l'étudiante :



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

Autorisation de l'étudiante

Je soussignée **GARCIA Noélie** auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé : *Les représentations mentales au service de la compréhension en lecture au cycle 3.*, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise **n'autorise pas** ²

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

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

Fait à **Grenoble** le **10 mai 2017**

Signature de l'étudiante,

Bon pour accord



¹ La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/>

NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

² Entourer la mention choisie

Remerciements

Je remercie mon tuteur de mémoire, M. Chartier, pour ses conseils et son aide tout au long de la réalisation de ce document.

Je remercie également mes élèves qui ont participé avec enthousiasme à la séquence appliquée pour ce mémoire. Leurs productions et réflexions ont été très riches et ont permis de rédiger cette étude.

Sommaire

I. CADRE THEORIQUE **1**

1. INTRODUCTION.....	1
2. ÉTAT DE L'ART.....	2
2.1. Lire s'articule autour du déchiffrage, de la compréhension et de l'interprétation.....	2
2.2. Comprendre un texte n'est pas si facile : obstacles à la compréhension de texte.....	4
2.3. Comprendre un texte s'apprend : apprentissage explicite de la compréhension.....	8
2.4. Apprendre à comprendre un texte c'est apprendre à adopter des stratégies pour organiser ses informations.....	10
2.5. Favoriser l'apprentissage explicite d'une stratégie de compréhension: l'utilisation des représentations mentales.....	12
3. PROBLEMATIQUE.....	14

II. METHODE **17**

1. PARTICIPANTS.....	17
2. MATERIEL ET PROCEDURE.....	18
2.1. Support.....	18
2.2. Déroulement.....	18
2.3. Objet de la mesure.....	20

III. RESULTATS **21**

1. LE RAPPORT A LA LECTURE DES ELEVES DE LA CLASSE.....	21
2. EVALUATION DIAGNOSTIQUE.....	22
3. SEANCES 4 ET 6 : DESSINER SA COMPREHENSION CHRONOLOGIQUE D'UN TEXTE.....	24
4. EVALUATION SOMMATIVE.....	26

IV. DISCUSSION - CONCLUSION **28**

1. ANALYSE DES RESULTATS DE CETTE RECHERCHE.....28

1.1. L'enseignement explicite au service d'une meilleure compréhension.....28

1.2. L'enrichissement d'une stratégie d'enseignement explicite : les représentations mentales.....30

2. LIMITES ET PERSPECTIVES.....32

2.1. Limites de l'imagerie mentale pour mieux comprendre un texte.....32

2.2. Perspectives.....32

2.3. Apport pour ma pratique professionnelle.....33

V. BIBLIOGRAPHIE **35**

VI. ANNEXES **37**

I. Cadre théorique

1. Introduction

La synthèse de la conférence de consensus du CNESTCO¹ en 2016 rapporte que les performances en lecture sont étroitement liées à la réussite scolaire des élèves et à leur épanouissement dans nos sociétés contemporaines.

L'apprentissage de la lecture demeure une problématique au cœur des apprentissages de l'école. Selon les résultats de l'étude PISA² de 2012, plus de 160 000 élèves de 15 ans voient leur avenir scolaire et social remis en cause du fait de leur faible niveau en lecture (Jarraud, 2016). Même si ce taux diminue dans l'OCDE³ il augmente en France (de 1,4% contre -1,7%) (Jarraud, 2016). Ces difficultés de lecture mettent notamment en évidence des difficultés en compréhension en lecture à la fin du primaire (Cèdre, 2009 cité par Juliette Boudou Dos Santos en 2016) : les élèves ne parviennent pas à identifier le thème ou le sujet principal d'un texte, les informations implicites et ne réussissent pas à lier deux informations explicites séparées dans le texte.

L'un des enjeux de l'école est donc d'enseigner les stratégies de compréhension. La recherche en lecture permet de mettre en lumière les composantes de la compréhension. Ainsi, les enseignants et chercheurs peuvent déterminer des stratégies d'intervention permettant d'outiller les élèves (Giasson, 2007).

L'enseignement explicite est un levier d'apprentissage des stratégies de compréhension ; notamment l'imagerie mentale a suscité l'intérêt des recherches dans les processus de lecture (Giasson, p143, 2007). Cette stratégie d'enseignement explicite fait ici l'objet de cette étude dans le cadre de la compréhension en lecture.

Nous étudierons d'abord la littérature au sujet de la lecture pour définir cette activité et ce qu'elle implique. Nous constaterons la complexité de la compréhension en lecture. Puis nous mettrons en lumière la nécessité d'un apprentissage explicite de la compréhension et nous nous focaliserons notamment sur la stratégie d'imagerie mentale.

Après avoir présenté la séquence mise en œuvre, nous analyserons les apports et les limites d'un apprentissage explicite de l'imagerie mentale au service de la compréhension.

¹ CNESTCO : Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire

² PISA : Programme for International Student Assessment

³ OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économiques

2. État de l'art

2.1. Lire s'articule autour du déchiffrage, de la compréhension et de l'interprétation.

Lire est défini comme l'acte de « reconnaître les signes graphiques d'une langue, former mentalement ou à voix haute les sons que ces signes ou leurs combinaisons représentent et leur associer un sens » (Larousse, 2017). L'Observatoire National de Lecture (ONL) en 2006 avance que trop souvent les difficultés de lecture résident dans des problèmes d'identification de mots et de lettres.

Le décodage renvoie à des compétences centrées sur l'oral. Effectivement, décoder consiste à accéder à la forme sonore des mots, d'abord en les ayant identifiés dans la chaîne orale puis en les repérant à l'écrit (Dachet, 2015). D'après Fernande Bouthémy et Thierry Marot cités par Fabienne Dachet (2015) « le déchiffrage, appelé « décodage » en lecture se définit comme la « capacité à identifier tous les mots d'un écrit avec un objectif de prise de sens ».

Lire consiste donc à déchiffrer le contenu d'un texte mais pas seulement. « Associer un sens » à ce qui est décodé lie la lecture à la compréhension. Il s'agit pour le lecteur de se « saisir » (du latin classique *comprehendere*) ou « prendre ensemble » (du latin populaire *comprendre*) les informations du texte (Goigoux, 2008). Selon une étude de Saint-Cyr Charbon citée par Maryse Bianco en 2003 (Joole, 2008, p. 9) un bon déchiffrage ne permet pas pour autant une bonne lecture, donc une bonne compréhension. En effet, un faible lecteur consacre ses ressources cognitives à l'identification des mots plutôt qu'à leur compréhension : on parle respectivement de voie indirecte (voie d'assemblage) et de voie directe (voie d'adressage) (selon Coltheart et al. 2001 cités par Marie-Line Bosse et Corinne Totereau en 2016). L'attention est monopolisée par le déchiffrage des mots (voie indirecte de reconnaissance des mots) et le faible lecteur ne dispose plus d'assez de ressources pour prendre du recul et associer les idées les unes aux autres.

Giasson, en 2007, expose la classification d'Irwin en cinq catégories de processus de lecture. Il s'agit de la mise en œuvre simultanée de compétences nécessaires pour aborder un texte. La figure 1 ci-dessous présente chacun de ces processus.

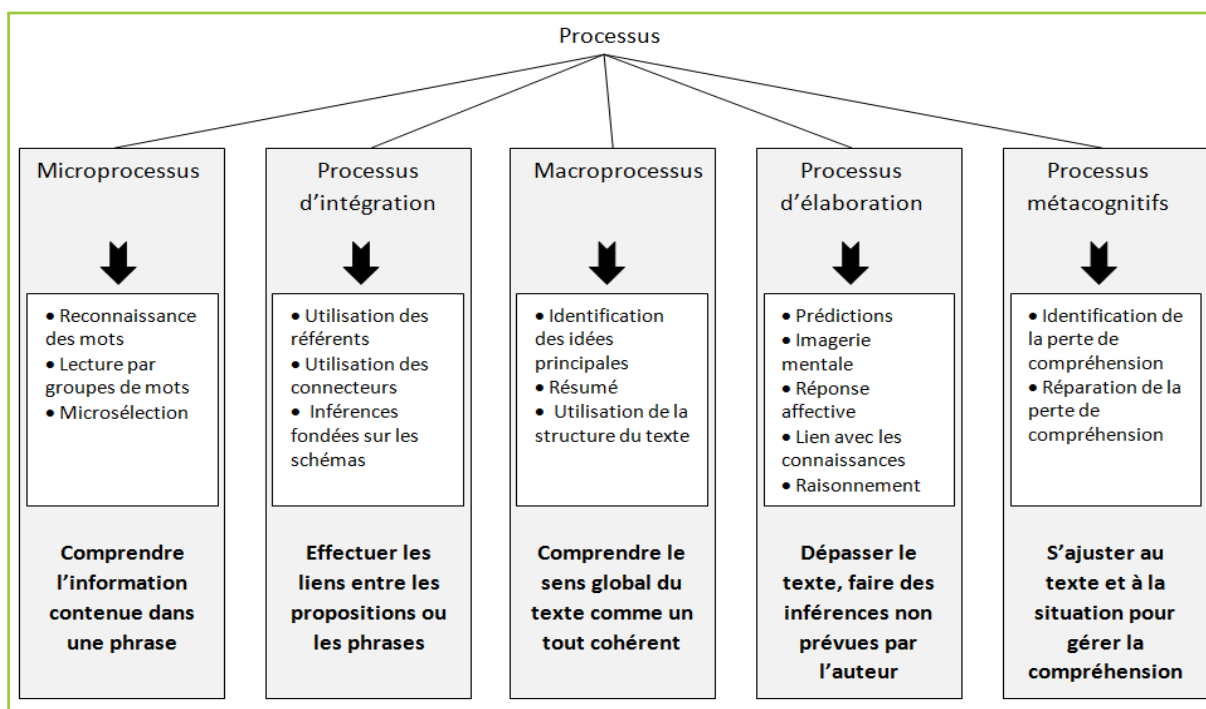


Figure 1: Les processus de lecture, leurs composantes et leur fonction selon J. Giasson (2007)

Cette figure met en évidence un troisième acte autour duquel s'articule la lecture. Les processus d'élaboration amènent le lecteur à « dépasser le texte », à interpréter ce qu'il déchiffre et comprend. L'auteur laisse un certain degré de liberté à cette interprétation mais il ne peut contraindre le lecteur à une seule interprétation de ses mots. Ainsi, du fait de sa réponse affective (appropriation du texte et identification au(x) personnage(s)) et des liens créés avec ses connaissances du monde, le lecteur s'approprie le texte et l'interprète à sa manière.

Ainsi la lecture ne se limite pas à l'acte de lire au sens de déchiffrer. Au-delà de la compétence de décodage, Cèbe & Goigoux (2009, p.7) présentent d'autres compétences nécessaires à la compréhension :

- Des compétences linguistiques (syntaxe et lexicale) ;
- Des compétences textuelles (capacités à élaborer une cohérence basée sur les éléments assurant la cohésion du texte, sur une culture de l'écrit) ;
- Des compétences référentielles (connaissances encyclopédiques) ;
- Des compétences stratégiques (régulation, contrôle, évaluation de sa propre activité de lecture).

Ces bases de la compréhension en lecture mettent en évidence la polyvalence de l'acte de lire. Umberto Eco, en 1979 (*Lector in fabula*, p.66), cité par Goigoux en 2008, déclare qu'un « texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner ». En effet, un texte est « un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a émis prévoyait qu'ils seraient remplis et les a laissés en blanc pour deux raisons. D'abord parce qu'un texte est un mécanisme paresseux (ou économique) qui vit sur la plus-value de sens qui y est introduite par le destinataire [...]. Ensuite, au fur et à mesure qu'il passe de la fonction didactique à la fonction esthétique, un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative [...] » (Goigoux, 2008). Joole fait le même constat en 2008, puisqu'il met en évidence que l'auteur choisit des termes, des tournures de phrases, des figures de styles, etc. qui permettent de créer des effets de surprise, d'apporter de l'humour par exemple dans le récit... Ainsi la lecture s'associe à une compréhension du contenu d'un texte.

2.2. Comprendre un texte n'est pas si facile : obstacles à la compréhension de texte

Les différents processus mis en évidence ci-dessus montrent que comprendre un texte est une tâche complexe. La compréhension de texte présente donc plusieurs difficultés.

2.2.1. Difficultés rencontrées par les élèves

◆ Le décodage

Tout d'abord les difficultés de décodage propres encombrant la voie directe nécessaire à la compréhension (Joole, 2008). L'élève consacre une grande partie de ses capacités cognitives à déchiffrer le texte et ne dispose plus d'assez de ressources pour lui associer du sens. La fluidité de la lecture est gênée ; Gentaz et Sprenger-Charolles (2014) se réfèrent à une étude qui a montré une corrélation entre le score en compréhension et celui en décodage.

◆ Les habilités langagières

Ensuite, les habilités langagières entrent en jeu dans la qualité de la compréhension. Un élève peut être un bon décodeur et être un faible compreneur ; les difficultés orales se répercutent à l'écrit. C'est pour cette raison que les programmes de l'éducation nationale prescrivent dès la maternelle de « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » (Bulletin officiel, 26.03.2015). Ces programmes mettent en avant la mobilisation de l'attention des

élèves dans des activités orales de compréhension de propos ou de textes. C'est une démarche où les élèves sont « incités à s'intéresser progressivement à ce qu'ils ignoraient » : elle s'inscrit dans une interaction entre la modélisation par l'enseignant de paroles structurées et bien articulées avec celles des élèves qui se structurent et s'enrichissent au fur à et à mesure qu'ils rencontrent de nouvelles connaissances (activités, lectures...) et échangent avec l'enseignant et leur pairs. « Les moments de réception où les enfants travaillent mentalement sans parler sont des activités langagières à part entière [...] parce qu'elles permettent de construire des outils cognitifs » comme la catégorisation, la construction d'images mentales, le traitement des mots renvoyant à l'espace ou le temps, etc. Ces programmes parlent d'activités « cruciales » (Bulletin officiel, 2015).

Le manque de connaissances personnelles et de lexique sont aussi des facteurs de mise en difficulté de la compréhension chez les élèves. Effectivement Giasson en 2012 (p.228) déclare : « un vocabulaire limité est à la fois cause et effet des difficultés de compréhension. Si l'élève ne connaît pas le vocabulaire employé dans le texte, il aura de la difficulté à comprendre ce texte. S'il ne comprend par le texte, il ne pourra acquérir de vocabulaire nouveau à la lecture de ce texte ».

◆ **La conception de la lecture**

En outre, Rolland Goigoux en 2008 souligne que la compréhension n'est pas automatique. Dans son ouvrage, *Lector&Lectrix*, co-réalisé avec Sylvie Cèbe en 2009, les auteurs avancent plusieurs difficultés rencontrées par les élèves. Ils remarquent que beaucoup d'élèves, même en moindre difficulté, réduisent la compréhension d'un texte au décodage, au traitement mot à mot ou phrase par phrase comme segments isolés. Le texte devient une suite d'éléments indépendants et la compréhension est très limitée. Ces auteurs notent tout de même un « picorage » des informations éparses dans le texte. Mais chacun de ces fragments ne s'articule pas avec un autre : la compréhension est donc erronée et l'élève n'a pas conscience qu'il comprend mal.

Cette difficulté de compréhension peut également être induite par la posture qu'adopte le lecteur en devenir. Selon D. Bucheton citée par Anne Viber en 2013 il s'agit de « modes de lire intégrés [...] construits dans l'histoire de la lecture de chaque sujet, convoqués en fonction de la tâche de lecture du contexte et de ses enjeux, ainsi que de la spécificité du texte ». De ce fait, la qualité de la compréhension du lecteur est influencée par

son rapport au texte et à la lecture⁴.

◆ **Les difficultés liées au texte**

Joole parle également de difficulté à repérer les composantes de l'énonciation (2008) : certains élèves ont beaucoup de difficulté à effectuer un lien entre actants (terme emprunté à Greimas dans son schéma actantiel) et anaphores (p.56). Cette difficulté peut, selon Bauman et Seigneuric, provenir d'un éloignement du substitut et de son référent, de sa nature grammaticale ou de « substitutions regroupantes » (p.58). Cependant Joole (2008) expose différents points sur lesquels repose la cohérence d'un texte : par exemple le phénomène de reprises dans le cadre de la chaîne substitutive, les connecteurs, la cohérence énonciative, référentielle ou logique... Or la difficulté de compréhension des élèves repose essentiellement sur leur non détection de l'incohérence, la non autorégulation de la lecture (Cèbe & Goigoux, 2009).

◆ **L'absence de stratégies de lecture**

Goigoux souligne l'importance de la régulation de la compréhension (2008) : le lecteur qui ne revient pas sur ce qu'il a construit mentalement, qui ne modifie pas les informations retenues avec les nouvelles ne peut construire une cohérence juste au fil de sa lecture. Cèbe, citée par Joole en 2008, stipule qu'il est nécessaire, pour identifier l'actant ou repérer les indices d'une cohérence d'être capable de réaliser simultanément des traitements locaux (décodage de mots ou de phrases) et des traitements globaux qui permettent de repérer les éléments essentiels d'un texte et d'organiser les informations les unes par rapport aux autres. La démarche d'autorégulation est étroitement liée à la représentation mentale que se fait le lecteur au fur et à mesure qu'il récolte des informations. En effet, identifier l'actant suppose de se le représenter mentalement (Joole, 2008). La mise en réseau des informations du texte amènent le lecteur à construire une représentation mentale cohérente. Parfois un manque de flexibilité de la part de certains élèves peut amener des difficultés de compréhension car l'analyse mentale des informations devient « bancal » et perd de sa cohérence.

L'absence de connaissances des stratégies de lecture est donc un facteur de difficulté de compréhension. L'élève ne prend pas conscience que la lecture ne se limite pas à décoder. « Quand [il ne comprend pas, il incrimine] le nombre de mots inconnus et la longueur du

⁴ D. Bucheton (1999) définit cinq postures ou types de texte :

- Le texte tâche : la lecture est une tâche scolaire, dépourvue de signification. La lecture est ratée.
- Le texte action : le lecteur joue le jeu de la fiction et considère les personnages comme des personnes.
- Le texte signe : le lecteur cherche le message caché par l'auteur dans le texte.
- Le texte tremplin : le lecteur utilise le texte comme prétexte à des réflexions personnelles.
- Le texte objet : le lecteur se détache du contenu du texte et l'analyse (sa structure, ses formes...).

texte, mais ne [remet] en question ni [son] raisonnement, ni [son] mode de traitement » (Cèbe & Goigoux, 2009).

Face à ces difficultés, des élèves peuvent adopter une posture première et scolaire : respectivement l'élève s'engage dans la lecture sans trop réfléchir à sa finalité et essaie avant tout de se caler aux attentes de l'enseignant. L'élève qui s'inscrit dans une activité purement scolaire est dans l'attente d'un questionnement du professeur pour savoir quoi interroger dans le texte.

Ainsi « le lecteur constitue certainement la variable la plus complexe du modèle de compréhension [...] [car chacun] aborde la tâche de lecteur avec les structures cognitives⁵ et affectives⁶ qui lui sont propres [et] met en œuvre différents processus qui permettront de comprendre le texte » (Giasson, 2007) – (voir figure 2)).

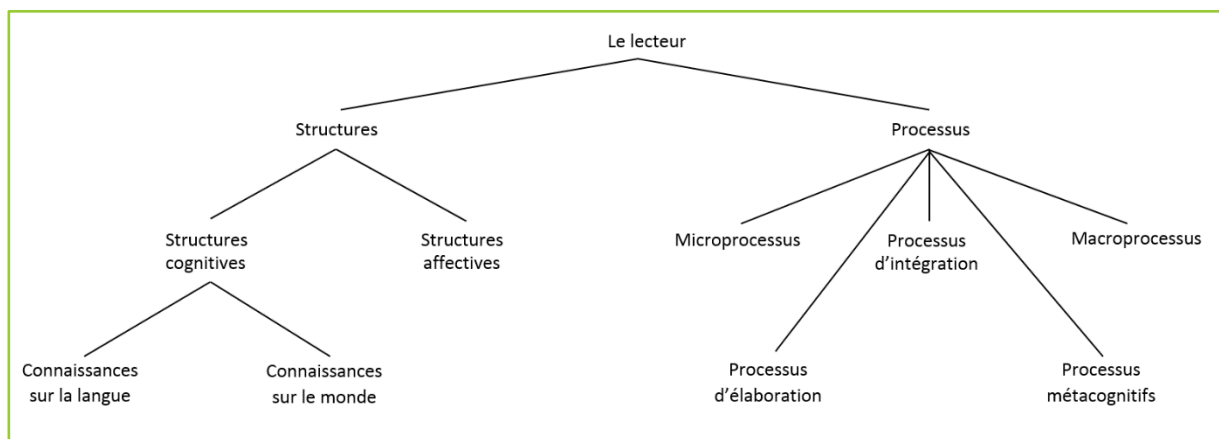


Figure 2: Les composantes de la variable lecteur (Giasson, 2007)

2.2.2. Difficultés d'enseignement

La complexité de la lecture concerne également les enseignants puisqu'ils sont les principaux acteurs de son enseignement. « Plusieurs études démontrent que l'enseignement donné en classe influence le niveau de compréhension qu'atteignent les élèves. [...] Il ressort [...] que le facteur de réussite le plus important, après les habilités de l'enfant, est la compétence à enseigner la compréhension » (Giasson, p.230-231, 2012).

⁵ Structures cognitives : connaissances du lecteur sur la langue et sur le monde. Elles sont utilisées par le lecteur pour mettre en relation l'oral et l'écrit et apporter du sens au texte.

⁶ Structures affectives : attitude et intérêts portés par le lecteur vis-à-vis de la lecture. Selon le degré d'affinité avec le thème du texte (intérêts) et l'implication émotionnelle du lecteur, ce dernier est plus ou moins intéressé par le texte et par conséquent plus ou moins impliqué dans la compréhension.

D'abord Cèbe & Goigoux (2009) notent que la lecture-compréhension est souvent évaluée mais peu enseignée. En effet certains professeurs ne procèdent pas à un enseignement explicite de la compréhension. Ils ont tendance à avoir recours aux questionnaires fréquemment au détriment d'autres tâches de rappel, de résumé et de reformulation (Cèbe & Goigoux, 2009). Les élèves les plus malhabiles associent donc la lecture à une activité où ils doivent piocher les informations dans le texte pour répondre aux questionnement de l'enseignant : D. Bucheton parle de « texte tâche », c'est-à-dire que les élèves considèrent la lecture comme une activité scolaire et n'envisagent pas la lecture comme un acte dans lequel ils s'investissent (émotions, identification, questionnement du texte, réflexions personnelles, jugements...) (Vibert, 2013).

En outre, souvent il est considéré qu'il suffit de beaucoup lire pour savoir bien lire. Cèbe & Goigoux (2009) parlent d'une conception dominante : $L = D \times C$. « La qualité de la **L**ecture dépendrait seulement du **D**écodage et le **C**ompréhension du langage oral ». Or cette conception est réductrice de l'acte de lire puisqu'elle ne distingue pas les spécificités de la compréhension du texte écrit (« les différences entre langue orale et langue écrite, les particularités des organisations textuelles et, bien sûr, les régulations de l'activité de lecture rendues possibles par la permanence de la trace écrite » - Cèbe & Goigoux, 2009).

Enfin ces auteurs mettent en garde face au sur-ajustement. La simplification de texte ou la lecture orale pour dispenser un élève de la lecture ne sont pas, selon ces auteurs, adéquats à l'apprentissage de la lecture. Ils soulignent également la non suffisance des questionnaires basés sur les questions littérales qui mettent à l'écart des questionnements inférentiels renforçant la difficulté de traiter l'implicite du texte.

2.3. Comprendre un texte s'apprend : apprentissage explicite de la compréhension

Le CNESCO en 2016 recommande l'enseignement explicite des mécanismes et stratégies de lecture. « L'élève apprend à lire sous l'effet de l'enseignement qui lui est prodigué, c'est la part explicite de l'apprentissage qui rend compte de l'installation des connaissances et des compétences que l'élève a mémorisées et qu'il peut utiliser consciemment » (CNESCO, 2016, Recommandation 5).

Il y a une pertinence et une efficacité des aides apportées par l'enseignant pour comprendre les textes. « Cette efficacité repose sur un étayage de tous les traitements cognitifs requis par la compréhension :

- [faire] rappeler la tâche et préciser le but de la lecture,
- [mobiliser] les connaissances nécessaires sur l'univers de référence,
- [expliquer] le vocabulaire (mots, expressions),
- [segmenter] le texte pour faciliter la compréhension au fur et à mesure de son déroulement,
- [solliciter] des inférences [par un questionnement],
- [synthétiser, reformuler] les idées essentielles, paragraphe par paragraphe. »

(Cèbe & Goigoux, 2009)

Cependant, cette efficacité est déguisée car ces aides sont peu explicites et les élèves ne les appliquent pas à d'autres textes. Ils se sentent démunis face à un nouveau texte car ils ne savent pas quand et comment les mettre en place du fait de leur méconnaissance sur le rôle que jouent ces procédures. Joole en 2006 (se cite en 2008) soulève la même problématique et affirme que les exercices ne suffisent pas car enseigner différentes stratégies ne signifie pas toujours leur recours dans des lectures personnelles.

En ce sens, Joole (2008) présente l'apprentissage explicite comme déclencheur des stratégies pertinentes, de leur automatisisation et leur prise de conscience. Il propose donc pour l'élève :

- de prendre conscience que lire c'est résoudre des problèmes,
- d'identifier et catégoriser les types de problèmes,
- de s'approprier les procédures adéquates après découverte, élaboration et expérimentation.
- d'en automatiser le fonctionnement.

Ainsi un enseignement structuré, systématique et explicite de la compréhension est essentiel pour tous les élèves, quel que soit leur niveau, pour leur permettre de devenir des lecteurs autonome (CNETSCO, 2016, Recommandation 22). L'enseignant, au-delà d'un étayage fort, explicite donc les apprentissages visés, les tâches, les procédures, les stratégies et les apprentissages réalisés (CNETSCO, 2016, Recommandation 22).

2.4. Apprendre à comprendre un texte c'est apprendre à adopter des stratégies pour organiser ses informations

Au travers de son enseignement explicite, l'enseignant présente différentes stratégies pour dégager des informations dans le texte. Ce prélèvement d'informations est nécessaire à la compréhension d'un texte : ainsi les élèves doivent connaître ces différentes stratégies et se les approprier pour pouvoir les réinvestir face à n'importe quel texte, sans l'étayage de l'enseignant.

◆ Développer le lexique et les habilités langagières

D'après la catégorisation des processus de lecture selon Irwin (voir figure 1 – Giasson, 2007) les microprocessus et les processus d'intégration mettent en jeu des habilités langagières et lexicales.

Les recherches ont démontrés que le décodage influence la compréhension. « Il est donc nécessaire d'assurer les conditions et l'environnement de la fréquente manipulation de l'écrit, en lecture et en écriture, pour que les apprentissages implicites puissent installer les automatismes. [...] Il est d'ailleurs établi qu'il y a une corrélation significative entre les performances en lecture et le plaisir de lire » (CNETCO, 2016).

En outre la richesse du lexique est un élément influençant la qualité de la lecture : Giasson (2012) explicite la nécessité d'acquérir de nouveaux mots. Cèbe & Goigoux (2009) soulignent ce besoin tout en recommandant l'explication de mots nouveaux et/ou le choix d'un sens provisoire pour certains d'entre eux.

◆ Questionner le texte

Il est commun d'avoir recours aux questions de compréhension. Néanmoins, Joole (2008) parle d'une « stratégie rarement bénéfique » dans l'apprentissage de la compréhension. En effet, Durkin (fin des années 1970) et Irwin (1986) montraient que les questionnaires permettent d'évaluer les élèves mais pas d'enseigner des stratégies. Goigoux (La lettre de l'éducation, 2000 – cité par Joole en 2008) souligne que les élèves (ici de Segpa) considèrent que comprendre un texte revient à répondre à des questions. Pour beaucoup « les questions ça sert à savoir le texte » (Marie-Cécile Guernier et Annie Rouxel en 1999, citées par Joole en 2008, p. 76).

Il est donc nécessaire d'apprendre aux élèves à questionner le texte : cette stratégie de compréhension permet un repérage des informations du texte (personnages, lieux...) mais n'est efficace que si les élèves ont conscience que certaines informations ne sont pas dans le

texte mais dans les inférences qu'il est possible de faire ou dans le jugement critique (engage une compréhension large du sens du texte et la suggestivité du lecteur). Il n'est pas recommandé de bannir les questionnaires mais de limiter leur recours pour qu'ils ne soient pas l'unique façon de travailler la compréhension. Et ces questionnaires ne doivent pas se restreindre à interroger les seules informations explicites du texte.

◆ **Résumer, rappeler le texte**

Selon Giasson (2012), Cèbe & Goigoux (2009) raconter un texte avec ses propres mots est le meilleur moyen de rendre compte de sa compréhension. Cet exercice nécessite une sélection des informations, une hiérarchisation, une structuration par rapport au récit et l'établissement de liens inférentiels pour exprimer le sens global du texte comme un tout cohérent (macroprocessus selon la catégorisation d'Irwin – figure 1).

Giasson, citée par Joole en 2008 (p.80), parle même de « clés d'un apprentissage explicite de la compréhension ». Redire ou réécrire le texte avec ses mots permet :

- à l'élève de rendre compte de ce qu'il a compris et de ce qu'il a mémorisé ;
- à l'enseignant de voir ce qui est important pour le lecteur et d'identifier les difficultés de hiérarchisation et les écarts par rapport au texte.

◆ **Adopter une lecture suggestive et critique**

L'investissement affectif dans un texte correspond à une posture d'identification au personnage, de réaction, de jugement... En reliant le texte à son vécu, ses expériences, son environnement, le lecteur se projette dans le récit. Cela l'aide à envisager les pensées, les sentiments, les intentions du/des personnage(s). Ainsi le lecteur est invité à apporter son vécu dans la compréhension des blancs du texte : les inférences se tissent entre les informations (processus d'élaboration) et le lecteur s'approprie la cohérence du récit.

Néanmoins Joole (2008) cite Giasson (op. cit., p144 sq.) en nuancant l'usage d'une lecture suggestive et critique qui peut amener à comprendre ou à modifier la compréhension jusqu'à s'égarer ou s'éloigner de la signification véritable du texte.

◆ **Réaliser des représentations mentales**

En lien avec une lecture suggestive, plusieurs auteurs encouragent l'enseignement explicite du recours aux représentations mentales. Par exemple, selon Joole, identifier l'actant suppose de se le représenter mentalement (Joole, 2008, p. 50). L'imagerie mentale consiste à construire des images ou un film mentalement, dans sa tête en fonction des informations

fournies par le texte et des interprétations et inférences du lecteur dans un certain degré de liberté. «[Elle] interviendrait de plusieurs façon en lecture :

- elle augmenterait la capacité de la mémoire de travail durant la lecture en réunissant des détails dans de grands ensembles ;
- elle faciliterait la création d'analogies ou de comparaisons ;
- elle servirait d'outil pour structurer et conserver en mémoire l'information tirée de la lecture ;
- elle augmenterait le degré d'engagement envers le texte ainsi que l'intérêt et le plaisir à lire. »

(Long et al 1989, cités par Giasson 2007)

Le recours à cette stratégie ne garantit pas une bonne compréhension ; cependant l'entraînement à la visualisation améliorerait la compréhension. La production d'images mentales appartient aux processus d'élaboration mais s'oriente vers les processus métacognitifs au fur et à mesure qu'elle est consciente (Giasson, 2007).

◆ Adopter une posture d'autorégulation

Giasson parle de processus métacognitifs : il s'agit d'identifier sa perte de compréhension et de la réparer (figure 1) c'est-à-dire s'arrêter lorsqu'on ne comprend plus pour appliquer des stratégies à la relecture.

Selon Goigoux (cité par Joole en 2008, p.47) sélectionner les informations d'un texte, les hiérarchiser et construire des résumés intermédiaires relèvent de stratégies mises en place par un lecteur expert qui contrôle ainsi sa compréhension en tout temps. Il en va de même pour l'imagerie mentale puisque « la compréhension en lecture suppose la construction d'une représentation mentale au terme d'un processus cyclique d'intégration des informations nouvelles aux informations anciennes » (Cèbe & Goigoux, 2013).

2.5. Favoriser l'apprentissage explicite d'une stratégie de compréhension: l'utilisation des représentations mentales

2.5.1. Définition

Une représentation mentale est ce que fabrique le lecteur en organisant les idées importantes du texte pour obtenir un tout cohérent. Ce sont des images ou un film qui sont

créés dans l'esprit, le cerveau... et qui permettent de mettre en scène ce qui est compris sans pour autant se rappeler par cœur des mots ou phrases du texte (Cèbe & Goigoux, 2009).

Si la lecture est réussie, un lecteur doit être capable de construire une représentation mentale cohérente de l'ensemble de la situation lue (Goigoux, 2008).

2.5.2. Différents types d'images mentales

Il existe différentes modalités d'imagerie mentale : visuelle, auditive, gustative, olfactive, tactile et kinesthésique (Giasson, 2000). La psychologie cognitive contemporaine ajoute même l'image somesthésique (ressentir les sensations physiques comme la fatigue, des fourmis dans les pieds...) (Grabot, 1994). Il s'agit de percevoir les informations données par le texte et celles interprétées par le lecteur lui-même. Cette activité est à différencier de l'acte d'évocation qui consiste à faire exister mentalement un objet de perception. Or l'imagerie mentale utilisée pour comprendre un texte sollicite les sens du lecteur, son implication dans le récit.

2.5.3. Intérêts et limites de cette stratégie

Tout d'abord la production consciente d'images mentales serait de l'ordre des processus métacognitifs ; elle forcerait donc le lecteur à être plus attentif au texte et le rendrait plus conscient de son traitement (Giasson, 2007, p.144). Cet exercice de fabrication mentale n'est pas spontané chez tous les lecteurs. Alors que certains mots évoquent facilement des images mentales (on parle de valeur d'imagerie forte - Grabot, 1994) il convient d'enseigner le recours à la représentation mentale lors de la lecture puisqu'il semblerait qu'elle favorise la compréhension (Giasson, 2007, p. 137-173). Grabot, en 1994, parle d'apprentissage des « gestes mentaux » comme véritable pédagogie pour l'autonomie mentale du lecteur.

En outre, Joole (2008) associe l'acte de lire à celui de résoudre des problèmes. Or la figuration par des images visuelles peut aider à la résolution des problèmes figurables. Grabot (1994) avance que l'image visuelle mentale joue un rôle facilitateur dans la résolution de problèmes car la représentation symbolique permet un traitement cognitif des objets absents, en lecture, les inférences. Le lecteur peut réaliser des opérations mentales sur cet objet, cette représentation selon son raisonnement et son interprétation du texte. Shaver, Pierson et Lang (1974-1975) cité par Grabot en 1994 démontrent que les personnes invitées à mettre en œuvre une stratégie d'imagerie visuelle spatiale commettent moins d'erreurs que les sujets n'ayant

pas reçus cette consigne d'imagerie visuelle. La stratégie d'imagerie facilite donc la résolution, donc en lecture la compréhension.

Néanmoins, cette stratégie de lecture nécessite un apprentissage car la représentation mentale n'est pas spontanée chez tous les lecteurs. Il convient donc de l'enseigner et d'entraîner les lecteurs.

De plus elle implique une part de suggestivité de la part du lecteur. Effectivement le lecteur s'implique dans l'interprétation du texte et représente les informations comprises selon son vécu, ses expériences et ses connaissances. Or il est essentiel d'enseigner aux élèves que le degré de liberté qu'accorde l'auteur est limité par les informations explicites du texte, les inférences causales⁷, les inférences logiques⁸ et les inférences pragmatiques⁹. En d'autres termes le lecteur dispose d'une certaine liberté de représentation mais elle est contrainte aux exigences de l'auteur et ne doivent pas s'en détacher au risque de s'éloigner de la signification véritable du texte (Giasson cité par Joole en 2008).

3. Problématique

La compréhension de texte est une activité omniprésente à l'école. Indissociable de la lecture elle permet l'autonomie du lecteur quand ses stratégies sont maîtrisées et appliquées. Le plaisir de lire peut ainsi se développer.

D'après les articles lus, la lecture compréhension nécessite un véritable apprentissage. La maîtrise des stratégies de compréhension résulte d'un enseignement explicite et d'entraînements. Les élèves acquièrent de plus en plus de compétences selon la variable lecteur qu'ils représentent. Aussi, cet apprentissage amène les élèves à concevoir la lecture compréhension comme une résolution de problème, un tissage à opérer entre les informations du textes et les blancs laissés par l'auteur. Lire ne se limite plus au décodage et à un questionnaire.

⁷ Les inférences causales établissent un lien de cause à effets entre deux parties du texte.

⁸ Les inférences logiques résultent d'un raisonnement juste et certain par rapport aux mots du texte.

⁹ Les inférences pragmatiques sont construites à partir des connaissances sur le monde du lecteur grâce à un sous-entendu dans le texte.

Au cours de l'année j'ai eu l'occasion d'étudier une œuvre complète et plusieurs extraits de textes qui m'ont permis de constater d'abord que certains élèves avaient un rapport à la lecture difficile ou un rapport très scolaire. Certains adoptaient une posture de refus ou d'évitement lorsque nous travaillions la lecture : ils soufflaient à l'annonce de la consigne, ils mettaient du temps à entrer dans la tâche, ne lisaient qu'un extrait du passage demandé, ne répondaient pas aux questions de compréhension (« je n'ai pas compris », « j'ai oublié », « je m'embrouille »...). J'ai supposé un manque de stratégies chez ses élèves qui peu à peu ont pu assimiler la lecture à un texte tâche (Bucheton, 1999). Il fallait que ses élèves s'approprient des outils concrets pour retrouver le plaisir de la lecture et réussir dans la compréhension d'un texte lu.

En outre, j'ai remarqué que mes élèves affectionnent la tâche « dessine le texte » qui vise à retranscrire leur compréhension du texte sous forme de dessin.

En associant une tâche complexe, la lecture compréhension, à une tâche appréciée par les élèves, le dessin, je cherche à étudier le lien entre le dessin (lié à une/des représentation(s) mentale(s)) et la compréhension. Or pour dessiner ce qui est compris il faut d'abord apprendre à se représenter le texte lu en réorganisant les informations du texte.

Pour le déroulement de ma séquence, je fais le choix de m'appuyer entièrement sur l'une des séquences que proposent S. Cèbe et R. Goigoux dans *Lector & Lectrix* (2009) car elle me paraît faire le cheminement complet de l'apprentissage des représentations mentales. En outre elle permet aux élèves de prendre conscience de l'intérêt de cette stratégie pour leur compréhension lors de la lecture d'un texte ou de sa mémorisation.

Je pense comparer leurs compétences dans l'exercice « dessine le texte » avant et après cet apprentissage pour tenter d'évaluer comment les élèves s'approprient le processus de représentations mentales au profit de la compréhension de texte. Aussi ma problématique sera d'analyser la richesse de leurs représentations mentales. Se détacheront-elles d'une « simple » perception visuelle pour aller vers une perception plus approfondie (auditive, visuelle, kinesthésique...)?

Mes hypothèses sont les suivantes :

- L'apprentissage explicite de la compréhension par les représentations mentales permettra aux élèves d'adopter une posture réflexive, c'est-à-dire qu'ils rechercheront le but de la tâche et s'appliqueront d'avantage à repérer les informations dans le texte.
- Les élèves en difficultés face à l'exercice de transcription de leur compréhension seront « réconfortés » par une tâche qu'ils maîtrisent plus (le dessin) et pourront

d'avantage s'impliquer dans la recherche et l'organisation des informations pour construire leur dessin.

- Le recours à l'imagerie mentale permettra une meilleur sélection des informations et favorisera un retour autorégulateur sur leur compréhension.
- L'apprentissage explicite de l'imagerie mentale pour comprendre un texte permettra un enrichissement de cette dernière au profit d'une compréhension plus globale et cohérente des textes.

II. Méthode

1. Participants

La séquence est appliquée est réalisée dans une école primaire dans laquelle il y a six classes. Elle est située en agglomération, dans un quartier résidentiel et accueille un public issu de milieux socio-culturels hétérogènes.

Les élèves participants à cette séquence de lecture compréhension sont scolarisés en CM1-CM2. La classe se compose de vingt élèves : huit CM1 et douze CM2.

La population de la classe est monolingue même si beaucoup ont des parents parlant une autre langue que le français en milieu privé.

Le rapport et le niveau en lecture sont hétérogènes dans la classe. Un questionnaire distribué en début de séquence (voir annexe 1) met en évidence que plus de la moitié de la classe (12 élèves) lit souvent à très souvent quand sept élèves ne lisent que de temps en temps et l'un d'eux jamais. Ces chiffres correspondent au rapport que les élèves ont vis-à-vis de la lecture : en effet, ce même questionnaire montre que pour quinze élèves lire est un plaisir, pour deux d'entre eux ce plaisir s'amointrit quand le texte devient long (plus d'une page) et l'un d'entre eux assimile la lecture à une corvée. J'ai également noté que deux élèves estiment que la lecture d'un texte est ennuyeuse.

Parmi les élèves qui déclarent lire de temps en temps voire jamais, la majorité reconnaît qu'elle lit surtout si on l'incite à le faire. Remarquons que certains dans ce groupe sont gênés par un handicap ou un « dys » (autisme, dysphasie, dyslexie, grandes difficultés oculomotrices et « encombrement » psychologique) : il pourrait être un facteur qui freine la lecture et l'envie de lire de ces élèves.

Face à cette hétérogénéité j'ai décidé de travailler sur la lecture compréhension en explicitant les stratégies pouvant être utilisées pour faciliter la lecture et la compréhension. J'ai associé à cette activité celle du dessin, beaucoup appréciée dans la classe. Cela permet aux élèves en situation d'échec ou en difficulté d'allier une tâche plus plaisante à l'acte de lire pour comprendre.

2. Matériel et procédure

2.1. Support

Je fais le choix de m'appuyer sur une séquence de l'ouvrage *Lector & Lectrix* de S. Cèbe et R. Goigoux (2009). La construction de cette séquence repose sur le constat qu'un étayage fort de tous les traitements cognitifs ne suffit pas. En effet, les auteurs rappellent que malgré le rappel de la tâche, la mobilisation des connaissances nécessaires, l'explicitation du vocabulaire, etc. cet étayage n'est efficace que s'il est reconstruit et orienté vers de nouveaux objectifs et selon de nouvelles modalités. Ils font l'hypothèse que l'instrumentation devrait permettre aux élèves de prendre conscience des procédures qu'ils utilisent.

Ainsi j'ai choisi de construire mon analyse autour de leur séquence. Le déroulement de la séquence me semble pertinent au vu de ma problématique. Adaptée à la classe et à mes objectifs, cette séquence me permet d'étudier la prise de conscience des procédures par les élèves visée par *Lector&Lectrix*. Puis elle me permet de mettre en évidence l'appropriation par les élèves de la stratégie d'imageries mentales pour comprendre.

Cette séquence sera adaptée à la classe et des séances créées s'intercaleront autour. Ces adaptations et ajouts permettront d'orienter la séquence vers les objectifs que je me suis fixé.

2.2. Déroulement

La séquence a pour objectif d'apprendre à construire une représentation mentale pour mieux comprendre un texte. Les élèves de la classe observée n'ont pas appris explicitement à se représenter mentalement des textes qu'ils entendent ou qu'ils lisent. C'est pourquoi j'ai fait le choix d'introduire, avant de commencer la séquence de *Lector&Lectrix*, de courts exercices de représentations mentales d'objets simples immobiles puis en mouvement. Comme noté précédemment, le recours à l'imagerie mentale n'est pas spontané pour tous. Aussi il convient de s'entraîner à mobiliser cette compétence. De plus cela permet de conscientiser cet acte et d'enrichir ainsi les processus métacognitifs des sujets.

Ensuite les séances sont généralement réalisées en ateliers de 6 à 7 élèves avec l'enseignante afin de permettre à chaque élève de s'exprimer. La fréquence de ces séances est régulière : une à deux séances par semaine (voir détail de la séquence en annexe 2).

Chaque début de séance débute par un rappel des notions travaillées en amont. Les trois premières séances consistent en une évaluation diagnostic et à mettre en place les premiers

exercices de représentations mentales sur des textes. Elles ont pour objectif d'engager les élèves à réaliser des représentations mentales consciemment afin d'accéder au sens du texte et aux ressentis. En outre elles permettent de rendre compte que l'imagerie mentale amène à une mémorisation des informations du texte et un changement de point de vue de l'histoire.

A partir de la séance 5 les élèves abordent le récit de J-C. Mourlevat (Ed. Thierry Magnier) intitulé *L'homme à l'oreille coupée* (voir annexe 2, textes 5 à 8). Les tâches demandées ne sont pas toujours du même ordre : dessiner le texte, verbaliser le texte, questionner des expressions, mettre en scène un passage du récit... Chaque séance vise un objectif différent dans le but d'orienter les élèves vers l'objectif principal de la séquence. Le tableau ci-dessous (tableau 1) présente les objectifs de chaque séance réalisée sur le récit de J-C. Mourlevat.

	Séance	Objectif(s)
5	Se représenter l'histoire d'un roman	_ Réaliser des représentations mentales pour décrire/raconter une scène.
6	Se représenter l'histoire d'un roman 2	_ Réaliser des représentations mentales pour retranscrire le texte sous forme de plusieurs dessins (à différents instant du récit). _ Reformuler des expressions grâce à ses représentations mentales.
7	Mettre en scène et comprendre ce qu'il se passe dans la tête des personnages.	_ Mettre en scène le texte pour accéder au sens et aux ressentis, comprendre les personnages et leurs intentions.
8	Mettre en scène et comprendre ce qu'il se passe dans la tête des personnages 2.	_ Réaliser des représentations mentales pour dessiner le texte (retranscription de la compréhension).
9	Correction de la séance 8	_ Porter un regard critique et évaluer le degré de similitude avec le texte.

Tableau 1 : Objectifs des séances 5 à 9

Les séances 10 et 11 sont des séances d'entraînement en autonomie. Afin que l'enseignement de cette stratégie soit efficace il est nécessaire que les élèves s'entraînent, d'abord de façon guidée (séances précédentes) puis de manière autonome. Cet entraînement révèle l'appropriation de la méthode par chaque élève et permet à l'élève d'évaluer ses compétences (tout comme à l'enseignant qui peut envisager des remédiations si nécessaire).

2.3. Objet de la mesure

La dernière séance (séance 12) vise à étudier l'appropriation de cette stratégie par les élèves après son enseignement, des entraînements accompagnés et des entraînements autonomes : une comparaison entre leur premier dessin (séance 1) et celui de la séance 12 permettra d'observer l'enrichissement de leur production, ainsi leur degré d'appropriation de la représentation mentale en lecture compréhension. Cette observation est effectuée également au cours de la séquence pour aménager des exercices supplémentaires si nécessaire (remédiation). Elle vise à évaluer la richesse du dessin (nombre d'informations représentées, notes de détails, code de la bande dessinée pour ajouter des perceptions autre que visuelles...) et sa justesse (détails du texte représentés, degré de liberté en adéquation avec les informations du texte, la non anticipation des représentations...).

III. Résultats

J'analyse les productions de la classe (20 élèves) puis de trois élèves témoins (Elise, Evan et Maxime) choisis selon leur statut de lecteur et les évaluations diagnostiques (profils ci-après).

1. Le rapport à la lecture des élèves de la classe

Pour introduire la séquence, les élèves ont répondu à un questionnaire (annexe 1). Ce dernier permet de rendre compte du rapport à la lecture des élèves et de leurs représentations de la lecture-compréhension.

Tout d'abord, le graphique ci-contre (figure 3) montre la fréquence à laquelle les élèves estiment lire. On remarque que la classe, à l'exception d'un élève (Maxime), déclare lire en dehors de l'école. Elise est passionnée de lecture et déclare lire très souvent, quant à Evan il aime lire si le texte n'est pas trop long ; il affectionne particulièrement les documentaires et, de ce fait, il dit lire de temps en temps.

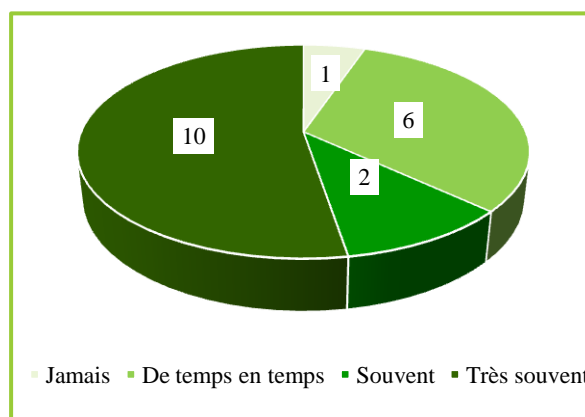


Figure 3: Fréquence de la lecture hors du temps scolaire

Ces résultats corrélerent avec une association de la lecture à du plaisir (pour 15 élèves sur 19) parfois limité par la longueur du texte (pour 3 élèves sur 19). Le même élève qui déclare ne jamais lire en dehors de l'école, Maxime, associe la lecture à une corvée.

En outre, ce questionnaire permet d'apprécier les représentations initiales de mes élèves sur ce qu'est la compréhension. Je regroupe ci-dessous les définitions proposées :

- Comprendre c'est imaginer la suite de l'histoire.
- Comprendre c'est se rappeler de l'histoire et savoir la raconter, l'expliquer.
- Comprendre c'est interpréter ce que veut dire l'auteur en écrivant ce texte.
- Comprendre c'est s'imaginer l'histoire, s'y plonger et se faire un film.
- Comprendre c'est savoir lire.
- Comprendre c'est apprendre des « choses » et du vocabulaire.

Lors d'un échange oral avec les élèves, ces derniers expliquent que comprendre un texte est lié au plaisir de la lecture. Ils semblent penser que comprendre un texte c'est réussir dans l'activité de lire.

2. Evaluation diagnostique

Lors de cette séance d'évaluation diagnostique, les élèves devaient lire le texte suivant : « À plat ventre sur la plus grosse branche de tilleul, Colin, immobile comme un chasseur à l'affût, observe le manège du chat Tibère. Tapi sous un banc de l'allée où les miettes de pain font le régal des moineaux, Tibère attend patiemment que ceux-ci s'approchent suffisamment de lui pour bondir sur la proie qu'il convoite. »

Le texte choisi est écrit de sorte que l'identification des personnages et l'organisation spatiale de l'histoire ne soit pas « transparente » dès la première lecture. Cette activité a été réalisée en totale autonomie (aucune intervention de ma part après l'explicitation de la consigne).

Les élèves avaient la consigne suivante : « Dessine le plus précisément possible ce que raconte le texte. Il faut essayer de ne rien oublier ! [...] ».

Pour analyser les productions des élèves je réalise deux types de regroupements : le premier est centré sur les représentations des personnages (y-a-t-il les deux personnages principaux énoncés ? Sont-ils correctement placés ?) puis le second se centre plutôt sur le décor construit autour des personnages (est-il cohérent ? y-a-t-il les éléments appelés par le texte ? le décor est-il inventé mais cohérent ? ou au contraire ne colle-t-il pas au texte ?).

Le tableau ci-après (tableau 2) montre le nombre de productions d'élèves regroupées selon les critères d'évaluation.

Regroupement 1	Deux personnages du texte placés correctement	8
	Deux personnages du texte mal placés	7
	Deux personnages du texte non représentés	5
Regroupement 2	Pas de décor autour des personnages	3
	Décor autour des personnages constitué des détails du texte (branche – allée – banc – miettes – moineaux – tilleul)	10
	Décor inventé et cohérent autour des personnages	3
	Décor non cohérent ou lié à une incompréhension lexicale	4

Tableau 2 : Analyse des productions d'élèves en évaluation diagnostique

Ce tableau met en évidence une difficulté à représenter le texte et à organiser ses idées. La majorité de la classe place mal les personnages ou ne les représentent pas tous les deux.

Beaucoup pensent à un décor pour contextualiser les actions des personnages : 13 élèves font un décor cohérent et tiré du texte quand 7 élèves ne contextualisent pas la scène ou de manière incohérente (voir annexe 3).

La séance 3 permettait une nouvelle évaluation diagnostique sur la qualité des représentations mentales. Les élèves ont, avant de dessiner un schéma de la scène initiale lue à haute voix, commenté et raconté avec leurs mots la scène vue mentalement. Voici le texte lu : « *Trop pressé de rejoindre son père, Pierre Colmar, 5 ans, quitta sa maman et voulut traverser la rue. Un tramway [écrasa son chapeau tombé juste devant lui]* », *Pierre Colmar* de F. Fénéon (1906).

Plusieurs points ont fait l'objet de mes analyses. Je me suis attachée à identifier le contexte dans lequel les élèves ont imaginé la scène.

Le lieu : La majorité des élèves ont imaginé la scène dans un milieu urbain et certains se sont référés à un endroit connu (à Grenoble, Lyon ou dans leur rue de résidence). D'autres ont pris la liberté de visualiser un train à la place du tramway annoncé. Ce choix a notamment entraîné Elise à imaginer la scène en campagne. Maxime et un autre élève ont la particularité d'avoir imaginé la scène sous forme de dessins animés dont les décors étaient en pâte à modeler ou similaires à une bande dessinée (Maxime : « c'était bizarre, ça faisait comme une BD avec des bulles et des trucs écrits »).

Les personnages : La moitié de la classe a décrit les trois personnages principaux. Une fois encore, certains ont identifié des connaissances personnelles (membres de la famille, amis...). Certains n'ont pas réussi à voir tous les personnages quand d'autres se sont placés en narrateur intérieur (« j'ai vu la scène avec les yeux de la maman »). Certains élèves ont imaginés des personnages non identifiés dans le « décor » de la scène.

L'organisation spatiale de la scène : Pour la plupart la représentation met en scène les personnages, le tram ou ses rails et des bâtiments autour. Il y a un effort de contextualisation. On observe que certains dessins sont très détaillés et tous les éléments du texte sont présents (ex. figure 4 a). D'autres semblent être centrés sur l'objet en mouvement (le tram) et le petit garçon : ainsi des personnages sont manquants ou mal placés (voir figure 4 b).

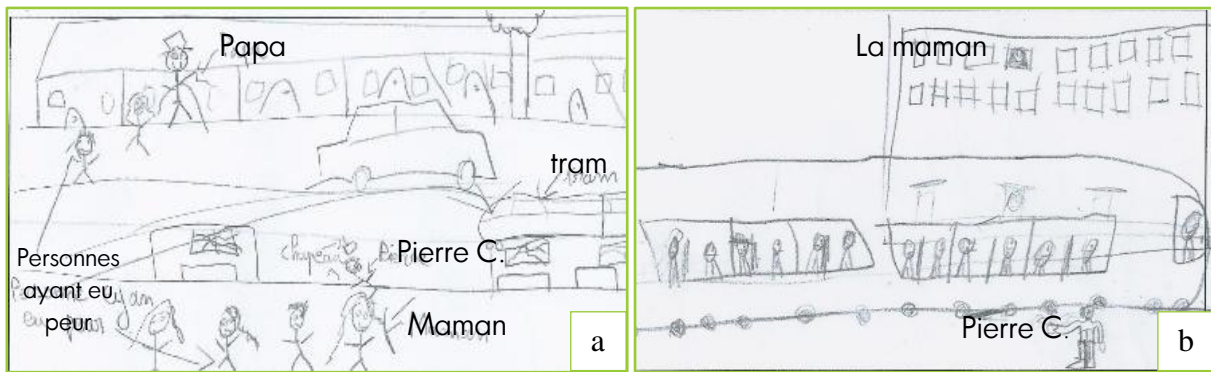


Figure 4 : Exemples de schémas réalisés par deux élèves

Les sens mobilisés : Lors de cet exercice, j'ai demandé aux élèves de préciser s'ils entendaient, ressentait ou sentaient quelque chose (bruits, odeurs, émotions...). Douze élèves déclarent avoir entendu des sons (les cris de la mère ou de la foule, le tram et son klaxon). Cinq élèves ont ressenti le vent dont il est question dans le texte et sept élèves déclarent avoir été surpris ou tendus à l'idée de savoir ce que le tram avait écrasé.

◆ Analyse des trois élèves témoins

Elise montre une représentation très complète avec audition de bruits et ressenti de sensations. Son dessin montre une réelle contextualisation de la scène même si elle s'accorde un degré de liberté trop important en imaginant un train à la place d'un tram et, de ce fait, un environnement rural.

Maxime lui n'entend pas de sons et s'attache à une représentation sous forme de bande dessinée (ce n'est pas un film fluide). Il n'arrive pas à percevoir tous les personnages (« il n'y avait pas la maman »).

Evan ne parvient pas à construire une représentation mentale de la scène (« j'ai rien vu », « ça n'a pas fait d'images dans ma tête »). Il n'identifie qu'une maison mais montre une frustration lors de l'exercice. Il adopte une posture de refus et d'évitement lors du questionnement oral.

3. Séances 4 et 6 : Dessiner sa compréhension chronologique d'un texte

Les séances 4 et 6 permettent d'apprécier la prise d'information par les élèves et leur organisation. En effet, contrairement aux premiers textes, ces séances reposent sur la compréhension d'un texte dans lequel il y a un déroulement chronologique de plusieurs

voiture ![...] Attrapez le ! ») et l'allusion à un « objet convoité ». La scène est devenue une course poursuite entre voleur et policiers (ex. en figure 6).

En outre, lorsque j'analyse la richesse des représentations mentales des élèves je constate que 13 d'entre eux associent un ou plusieurs sens (ouïe, odorat, ressenti...) à l'imagerie mentale du texte. En effet 9 élèves sentent la barbe à papa et la pomme d'amour, 8 entendent les sirènes et/ou la foule autour d'eux puis 5 élèves envisagent les émotions des personnages et les ressentent à leur tour. Seuls 7 élèves n'ont pas recours à d'autres sens que celui de la vision ; néanmoins certains me confient qu'ils entendent une « voix off » raconter l'histoire lorsqu'ils la lisent et la représentent mentalement.

◆ Analyse des trois élèves témoins

Elise a représenté le texte en plusieurs images chronologiques (figure 7). Elle a montré un malaise à la première lecture et n'arrivait pas à construire d'images. Après relecture elle a souligné et relié les informations qui lui semblaient importantes.



Figure 7: Evaluation sommative d'Elise

Evan a réussi à voir quelques images mentales et a su représenter la scène en un dessin unique (figure 8). Les commentaires montrent une compréhension du contexte du récit. Mais cette compréhension semble fragile puisqu'il explique que Medhi « n'arrive pas à descendre » à cause d'un « truc » attrapé et il ne parle pas d'hélicoptère.



Figure 8: Evaluation sommative d'Evan

Enfin Maxime est enthousiaste à la lecture de ce texte. Il dit voir toute la scène et parvient même à sentir l'odeur de barbe à papa. Son dessin et ses commentaires témoignent d'une compréhension correcte du texte (figure 9).

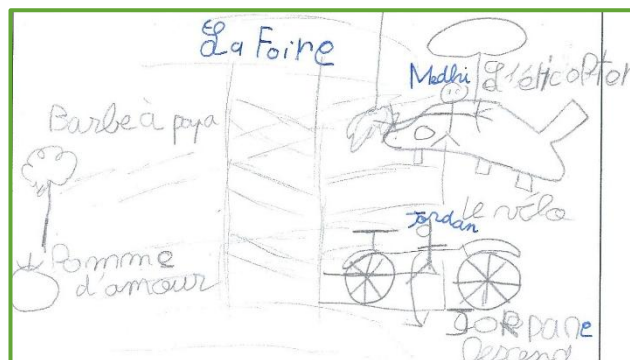


Figure 9: Evaluation sommative de Maxime

IV. Discussion - Conclusion

Cette étude réalisée en classe de CM1-CM2 a permis d'apprécier l'appropriation d'une stratégie de compréhension par les élèves à travers un enseignement explicite : les représentations mentales.

Cette analyse vise à mettre en évidence l'enrichissement des représentations mentales d'un texte lu et, de ce fait, de la compréhension de celui-ci.

Ce mémoire permet aussi d'évaluer le changement de posture des élèves vers une posture réflexive face à l'activité de lecture-compréhension. Effectivement, il observe la saisie de la stratégie de représentation mentale par un enseignement explicite au service d'une meilleure compréhension et d'un retour autorégulateur. En outre, il amène à se questionner sur l'implication des élèves, notamment en difficulté, pour la prise d'informations et leur organisation dans une activité mêlée au dessin (situation de réussite facilitée).

1. Analyse des résultats de cette recherche

1.1. L'enseignement explicite au service d'une meilleure compréhension

1.1.1. *Questionnement du texte*

Les résultats de cette étude montrent que les élèves questionnent les textes afin d'en extraire les informations essentielles à leur compréhension. Ce questionnement est notamment révélé par les inférences que réalisent les élèves et la volonté de contextualiser chaque transcription de leur compréhension (résumés oraux ou dessins). Par exemple nous notons la représentation d'un milieu urbain autour de Pierre Colmar suggéré par la présence d'un tramway (séance 3), ou encore une foire autour de Medhi et Jordan suggérée par les odeurs de barbe à papa et de pomme d'amour ainsi que l'amusement des protagonistes (évaluation sommative). Ce questionnement est également mis en avant par les justifications apportées par les élèves lors de leurs descriptions. Plus rares en début de séquence, elles s'automatisent en fin de séquence où les élèves proposent un détail en expliquant son origine (par exemple, en séance 5 des élèves imaginent le protagoniste en pêcheur puisqu'il est dans une auberge en Norvège, pays dans lequel la pêche est une activité professionnelle courante).

En outre, je constate que les élèves sont souvent dans l'anticipation or cela implique de questionner les indices du texte pour imaginer, prédire la suite (processus d'élaboration – Irwin cité par Giasson en 2007) ; lorsqu'ils décrivent, résumant ou dessinent un texte lu, les élèves proposent parfois une scène future. En séance 3 par exemple, certains représentent la scène pendant ou après le passage du tramway alors qu'il est demandé de représenter les personnages au début du récit. Nuançons tout de même cette remarque, puisque cette anticipation peut également être due à un non-respect de la consigne qui peut ne pas avoir été lue ou trop rapidement.

1.1.2. Résumé du texte

Chaque échange avec les élèves a eu pour but de les amener à décrire leurs représentations mentales ou leurs dessins. De ce fait les élèves se sont prêtés à l'exercice de résumé. Le questionnement du texte, la contextualisation ou l'anticipation se retrouvent dans cet exercice et montrent une sélection des informations et le tissage de liens.

Cette mise en tension des informations du texte s'apprécie notamment dans la représentation des images mentales sous forme de dessins : certains élèves ont représenté plusieurs scènes pour montrer la chronologie quand d'autres ont représenté leur compréhension en un seul dessin. Dans les deux cas il a été nécessaire de sélectionner les informations principales et essentielles, activité indispensable au résumé.

1.1.3. Posture d'autorégulation

La mise en tension des informations retranscrites dans les résumés graphiques témoignent de l'auto-régulation de la lecture-compréhension. Une élève de la classe a notamment montré des stratégies de ce processus métacognitif : Elise, lors de l'évaluation sommative, ne comprenait pas le texte. Alors elle l'a relu plusieurs fois et a souligné puis relié les informations qu'elle comprenait. Pas à pas elle a su « décrypter » le texte et son dessin témoigne d'une compréhension très fine du texte (voir figure 7 page 25). Pourtant tous les élèves ne montrent pas cette stratégie. On observe par exemple des erreurs sûrement dues à une non relecture du texte comme la représentation d'une « voleuse » au lieu du voleur en séance 4 (voir annexe 3).

Cette posture d'autorégulation n'est pas adoptée par plusieurs élèves en fin de séquence : on le note dans les dessins de l'évaluation sommative mettant en scène des voleurs, sans lien avec le contexte de foire suggéré par les odeurs de barbe à papa et pomme d'amour et

l'amusement des protagonistes. Une fois encore, nuancions cette remarque puisque le texte repose sur la nécessité de réaliser des inférences en repérant certains indices ; un enseignement explicite et spécifique à cela permettrait d'outiller les élèves et, de ce fait, de renforcer leur posture d'autorégulation.

Enfin, des productions d'élèves montrent que certains s'autorisent un degré de liberté trop important. Ainsi, des incohérences apparaissent dans leur retranscription (remplacer un tramway par un train suggère un milieu rural alors que l'auteur appelait un milieu urbain) et encore beaucoup d'élèves ne sont pas capables de s'en apercevoir (les élèves ne semblent pas se rendre compte de l'incohérence lors de leur description orale). Les processus métacognitifs ne sont pas maîtrisés.

D'après ces premières analyses, on peut s'interroger sur la prise de posture réflexive de la part des élèves. S'interrogent-ils d'avantage sur le but de la lecture-compréhension et sur les stratégies à adopter ? D'après les questionnaires distribués en début de séquence, beaucoup assimilent « comprendre » à « lire » : ils n'ont donc pas conscience de la nuance qu'il existe entre ces activités. Ils ne semblent donc pas outillés pour la compréhension de texte qu'ils estiment être le but à atteindre en lecture. Certains proposent déjà des définitions plus proches d'un « texte action » (comprendre c'est se faire un film, résumer, anticiper l'histoire). Au fil de la séquence et au vu de la réussite des activités par un nombre d'élèves croissant, il semble que les élèves s'orientent vers une posture plus réflexive face à un texte lu. Il n'en demeure pas moins qu'ils manquent encore d'outils pour réguler leur compréhension.

1.2. L'enrichissement d'une stratégie d'enseignement explicite : les représentations mentales

1.2.1. Engagement des structures affectives et cognitives

Les résultats de cette étude mettent en évidence l'implication des structures cognitives et affectives des élèves dans la compréhension de texte. En effet, les élèves ont souvent recours à des environnements connus ou des personnes connues pour se représenter la scène lue. Lors de l'évaluation diagnostique beaucoup d'élèves ont fait allusion à la ville de Grenoble et/ou ont reconnu des membres de leur entourage. Cette implication dans la lecture montre que les élèves ont recours à leurs connaissances personnelles pour se représenter mentalement les scènes. L'imagerie mentale est donc reliée au vécu, à l'expérience du lecteur qui met en scène

ses connaissances dans un certain degré de liberté accordé par l'auteur. Et c'est là qu'intervient l'autorégulation ; le lecteur reste restreint aux exigences du texte et doit donc se référer aussi à ses connaissances sur la langue et sur le monde. Par exemple les odeurs de barbe à papa et de pomme d'amour amènent les élèves à imaginer une expérience vécue (engagement des structures cognitives pour réaliser les inférences entre ces odeurs et les lieux auxquels elles sont rattachées) ; les commentaires de l'évaluation sommative révèlent des allusions à la foire locale présente au moment de l'activité et rappelant ces éléments (engagement des structures affectives puisque les élèves se réfèrent à un vécu qu'ils affectionnent).

1.2.2. Une complexité croissante des représentations mentales au service d'une meilleure compréhension ?

Au fil de la séquence, je constate que les productions des élèves sont de plus en plus complètes. Ils s'appliquent à représenter un maximum de détails et/ou commentent leurs productions avec précisions. Maxime, qui déclarait ne pas aimer lire (assimilé à une corvée) se montre plus enthousiaste lorsqu'il s'agit d'activité de représentations mentales. Il est plus attentif et s'applique d'avantage dans la recherche des informations. Il semble que cet outils lui permet d'envisager la lecture-compréhension différemment ; il n'aborde plus un texte comme une « tâche » mais plutôt comme un texte action (Bucheton, 1999).

La majorité des élèves déclare percevoir des sons et des odeurs au terme de la séquence lorsqu'ils se représentent mentalement le texte. Je note qu'aucun élève ne fait allusion à un autre sens que celui de la vue lors de la première évaluation diagnostique. Lors de l'évaluation sommative seuls sept élèves déclarent ne pas faire appel à d'autres sens que celui de la vision ; néanmoins certains parlent d'une « voix off » dans leur tête qui relate les événements. On note donc un enrichissement des représentations mentales des élèves qui leur permet une meilleure compréhension, notamment lors de l'évaluation sommative, pour laquelle beaucoup ont été aiguillés par les odeurs senties et les bruits associés entendus.

Nonobstant cet enrichissement de l'imagerie mentale, il s'agit d'un outil encore fragile qui ne permet pas à tous les élèves de réguler leur lecture. Les contres sens observés en évaluation sommative montrent que la prise d'informations et leur mise en tension ne sont pas toujours efficaces et entraînent une incohérence dissimulée au regard de l'élève. Le degré de liberté parfois dépassé n'est lui aussi pas régulé par l'imagerie mentale.

Enfin l'anticipation dont ont souvent fait preuve les élèves marque une appropriation du texte et de son contenu. Par ce processus d'élaboration les élèves peuvent imaginer et prédire des idées au-delà des termes de l'auteur.

2. Limites et perspectives

2.1. Limites de l'imagerie mentale pour mieux comprendre un texte

Tout d'abord, rappelons que le recours à l'imagerie mentale n'est pas spontané. Ainsi des élèves se sont retrouvés en difficulté. Evan par exemple ne percevait aucune image : il a montré une réelle frustration et a endossé une posture de refus ou d'évitement en début de séquence. Cet exercice peut donc devenir un réel outil à condition de parvenir à le mobiliser. Et il est difficile pour l'enseignant d'explicitier la manière dont on peut convoquer une image mentale. Il convient de réaliser un nombre conséquent d'exercices pour parvenir à un outil exploitable.

En outre, l'enrichissement des représentations mentales est à nuancer. Les élèves déclarent surtout entendre des sons ou sentir des odeurs. Cependant on peut s'interroger sur l'origine de ces nouvelles sensations : ne sont-elles pas liées au questionnement systématique du professeur ? Les élèves ne distinguent peut-être pas « ce que j'ai ressenti au moment de la lecture » avec « ce que je peux ressentir maintenant que je réponde aux questions de compréhension ».

De plus, cette complexification des représentations mentales n'en font pas toujours un outil efficace puisqu'elles impliquent une part de suggestivité. Or les élèves de CM1-CM2 ne semblent pas avoir suffisamment de recul sur leur interprétation pour percevoir les limites du degré de liberté accordé par le texte.

2.2. Perspectives

Afin de consolider ce nouvel outil qu'est l'imagerie mentale, il serait d'abord nécessaire de travailler spécifiquement sur le questionnement du texte c'est-à-dire comment l'interroger et quoi interroger. Par un enseignement explicite l'enseignant peut proposer de mettre un haut-parleur sur sa pensée pour montrer aux élèves comment procéder et améliorer leur prise

d'informations. On peut par exemple procéder par le traitement d'un texte long en groupes de mots qui font sens et appellent une image mentale.

En outre, il conviendrait également d'exploiter le dessin comme retranscription de leur compréhension pour s'orienter vers la structure du résumé et l'apprentissage de sa rédaction. Nous avons observé que le dessin nécessite la prise des informations essentielles et leur articulation. Il s'agit des mêmes stratégies que pour la réalisation d'un résumé.

De plus, on pourrait exploiter l'enrichissement des représentations mentales comme nouvel outil d'autorégulation. L'utilisation de ses sens (ouïe, odorat, sensations...), des connaissances du monde et leur mise en relation avec les informations du texte aideraient à mieux organiser le texte et ses indices. Les élèves apprendraient à repérer quel est leur degré de liberté c'est-à-dire où s'arrête ce que dit le texte et où commence son interprétation.

2.3. Apport pour ma pratique professionnelle

L'application de cette séquence ainsi que son analyse m'ont permis de confirmer la nécessité d'un enseignement explicite de la compréhension de texte. J'ai pris conscience de l'importance d'outiller les élèves face à un texte.

Au terme de cette analyse je pense que mon enseignement n'a pas été assez explicite. J'ai beaucoup questionner mes élèves mais n'ai pas par exemple proposer de modèle. Cela sert aux élèves à s'approprier une stratégie afin de la réinvestir de manière autonome et avec moins d'erreurs. En effet, en mettant un « haut-parleur » sur sa pensée, l'enseignant fournit aux élèves les outils nécessaires (questions à se poser, contre-exemple).

De plus l'étude des résultats montre que les élèves manquent encore d'outils d'autorégulation. Je constate que les élèves, malgré de nombreuses traces écrites, manquent de retours directs sur leur production. Et nous n'avons pas assez mis en avant les outils individuels permettant aux élèves de s'autoévaluer (grille d'analyse par exemple). Cela aurait été une aide pour autoréguler la compréhension du texte. Je m'attacherais donc à plus de feedbacks immédiats pour améliorer cette séquence. Puis la réalisation d'affiches de méthodologie et des grilles d'analyses de productions peuvent être mis en place comme supports pour les élèves.

L'application de cette séquence et ce travail de réflexion m'a permis de mesurer l'efficacité des travaux en ateliers. Les échanges sont favorisés par le nombre restreint d'élèves et permet des échanges plus riches et construits.

Les recherches littéraires effectuées pour cette recherche ont été très formatrices : elles me permettent aujourd'hui de mieux comprendre les composantes de la compréhension et des enjeux qu'elle implique. J'envisage donc mieux la manière d'apprendre à comprendre.

Je conclurai mes propos en relevant l'enthousiasme de mes élèves au cours de cette séquence. J'ai l'impression d'avoir apporté un nouveau regard sur l'activité de lecture-compréhension. Ainsi mes élèves semblent plus « réconciliés » avec la lecture et s'engagent plus volontiers dans ce type d'activité. J'utilise aujourd'hui cet enthousiasme pour poursuivre les apprentissages en lecture-compréhension.

V. Bibliographie

- Boudou Dos Santos, J. (2016). *Elaborer des stratégies de lecture pour comprendre le roman policier*. Grenoble, Isère, France.
- Bucheton, D., *Les postures du lecteur*, in Demougin (Patrick) et Massol (Jean-François), coord., *Lecture privée et lecture scolaire*, CRDP de Grenoble
- Bulletin officiel. (2015, 03 26). Programme d'enseignement de l'école maternelle. *Enseignement primaire et secondaire*. Education nationale.
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2009). *Lector & Lectrix, Apprendre à comprendre les textes narratifs*. Retz.
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2013). *Lectorino & Lectorinette, Apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris: Retz.
- CNESCO. (2016). Lire, Comprendre, Apprendre, Comment soutenir le développement de compétences en lecture? *Conférence de consensus, Recommandations du jury* (pp. 11;17-20). ENS de Lyon: CNESCO.
- Dachet, F. (2015). *Apprentissage de la lecture - Le décodage*. Récupéré sur Images et Langages (CPCAIEN Meaux-Villenoy - Formations REP+2015): http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjLsprcoIbTAhVG6RQKHVM4B4sQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fimagesetlangages.fr%2Fanimations_pedagogiques%2FREP-plus%2Fle-decodage.pdf&usg=AFQjCNGIr7pIW1Fq1foo1yRVKHaP4FtR6Q&sig2=0uRm5noWQQYJ
- Dion-Samy, G. J. (2016). *Explorons la langue - Cycle 3 CMI*. Paris: Belin.
- Gentaz, E., L. S.-C. (2014). Bien décoder pour bien comprendre. *Cahiers pédagogiques n°516*.
- Giasson, J. (2007). *La compréhension en lecture*. Bruxelles: De Boek.
- Giasson, J. (2012). *La lecture: apprentissages et difficultés*. Bruxelles: De Boek Education.
- Goigoux, R. (2008). Mémoire et compréhension. *Colloque FNAME* (pp. 1-59). Clermont Ferrand II: IUFM, Université Blaise Pascal.
- Grabot, E. (1994). *Images mentales et stratégies d'apprentissages: explication et critiques, les outils modernes de la gestion mentale*. Paris: ESF Edition.

- Jarraud, F. (2016). *Le café pédagogique, PISA: qui sont les élèves très faibles?* Récupéré sur [cafepedagogique.net](http://www.cafepedagogique.net):
<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/02/10022016Article>
- Joole, P. (2008). *Comprendre des textes écrits*. Académie de Versailles - CDDP - Val d'Oise: Retz, Scerén CRDP.
- Larousse. (2017, 02 08). *Larousse.fr*. Récupéré sur Larousse:
<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/lire/47373>
- Totereau, M.-L. B. (2016). *Mécanismes cognitifs fondamentaux de la lecture et de l'écriture*. Grenoble.
- Vibert, A. (2013, Novembre). *Faire place au sujet lecteur en classe*. (M. d. (DGESCO-IGEN), Éd.) Récupéré sur Eduscol: <http://eduscol.education.fr>

VI. Annexes

Sommaire des annexes

**ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE DE MISE EN EVIDENCE DU RAPPORT A LA LECTURE
DES ELEVES.** **38**

**ANNEXE 2 : TABLEAU PRESENTANT LA SEQUENCE APPLIQUEE POUR
L'ETUDE** **39**

ANNEXE 3 : EVALUATION DIAGNOSTIQUE - TEXTE 1 **45**

**ANNEXE 4 : PRODUCTION D'ELEVES MONTRANT UNE INCOHERENCE PAR
RAPPORT AU TEXTE** **46**

Annexe 1 : Questionnaire de mise en évidence du rapport à la lecture des élèves.

Question 1 : A quelle fréquence lis-tu à la maison ?

Jamais De temps en temps Souvent Très souvent

Question 2 : Vas-tu régulièrement dans une bibliothèque ou une médiathèque pour emprunter des livres ?

Jamais De temps en temps Souvent Très souvent

Question 3 : Qu'aimes-tu lire ? Classe les propositions : en 1 celle que tu préfères et en celle que tu aimes le moins.

BD – Manga – Petit roman – Gros romans – Des documentaires – Magazines

- ♥ 1 :
- 2 :
- 3 :
- 4 :
- 5 :
- ♥ 6 :

Tu peux barrer
ceux que tu n'aimes
pas du tout lire.

Question 4 : En général, pour toi lire c'est :

Du plaisir Du plaisir si ce le texte n'est pas trop long Une corvée

Question 5 : Pour toi lire un texte d'une page au moins c'est :

Pas un problème Fatigant Ennuyeux Difficile

Question 6 : Pour toi que signifie « comprendre une histoire » ?

.....
.....
.....

Annexe 2 : Tableau présentant la séquence appliquée pour l'étude

Il s'agit d'une séquence issue de l'ouvrage *Lector&Lectrix* de S. Cèbe et R. Goigoux. J'ai modifié ou ajouté certaines séances. Pour les repérer j'ai inscrit le code suivant dans le tableau :

- LL : séance *Lector&Lectrix*
- LL* : séance *Lector&Lectrix* modifiée
- ** : séance créée

	Titre séance (questionnement)	Activités proposées aux élèves	Connaissances et capacités	Organisation pédagogique, ressources, supports, matériels	Trace(s) écrite(s) / Evaluation
S1 **	Dessine le texte	Lire un texte court et dessiner la scène décrite.	<ul style="list-style-type: none"> _ Représenter par un dessin, un schéma ce qui est compris. _ Analyser les informations du texte, les trier, les lier. 	Texte 1 Feuille de support (texte + emplacement du dessin) Crayons de couleur	Feuille support texte - dessin
S2 **	Exercices de représentations mentales 10min (plusieurs fois : rituel)	Par proposition d'objets puis de courts textes, les élèves se représentent mentalement l'objet et son mouvement.	<ul style="list-style-type: none"> _ Réaliser des représentations mentales. 	Objets communs (feutre, livre...)	<ul style="list-style-type: none"> _ Dessin/schéma de ce qu'ils ont représenté mentalement.

<p>S3 LL</p>	<p>Séance 1A : Construire un film</p>	<p>_ Construire une représentation mentale d'un texte court lu par le PE. _ Raconter leur film oralement et comparer les récits de chacun. _ Remarquer que l'exercice est possible grâce à leurs propres connaissances et un raisonnement. _ Répondre à des questions sur le texte et mettre en évidence que le texte ne dit pas tout.</p>	<p>_ Réaliser des représentations mentales. _ Accéder au sens et aux ressentis face à un court texte.</p>	<p>Texte 2 + questions</p>	<p>_ Récits oraux (enregistrements vidéos) _ Comparaison entre élèves</p>
<p>S4 LL*</p>	<p>Séance 1A bis : Construire un film</p>	<p>_ Faire un film mental pour mémoriser un texte court et le relater avec ses mots. _ Faire un film mental pour mémoriser un texte plus long. Prendre conscience de l'intérêt de cette stratégie. _ Dessiner le texte.</p>	<p>_ Réaliser des représentations mentales (film) pour mémoriser un texte court. _ Accéder au sens face à un court texte. _ Raconter une histoire en changeant de point de vue.</p>	<p>Texte 3 + questions pour animer la discussion Texte 4 + exercices de guidage + zone de dessin</p>	<p>_ Productions orales et discussion _ Dessins du texte 4 (<i>seul ou à deux ?</i>)</p>
<p>S5 LL*</p>	<p>Séance 1B : Se représenter l'histoire d'un roman.</p>	<p>_ Décrire une scène d'un texte entendu et lu en répondant à des questions pour apprendre à orienter ses représentation mentales. _ Résumer le texte sans le relire. _ Exprimer un horizon d'attente.</p>	<p>_ Réaliser des représentations mentales. _ Décrire une scène. Raconter une scène.</p>	<p>Texte 5</p>	<p>_ Réponses aux questions (enregistrements vidéos) et mise en commun.</p>
<p>S6 LL</p>	<p>Séance 1B bis : Se représenter l'histoire d'un roman.</p>	<p>_ Dessiner un extrait du roman sans avoir recourt au texte simultanément aux consignes. (<i>_ Répondre à des questions sur le texte et proposer des définitions d'expressions.</i>) ?</p>	<p>_ Réaliser des représentations mentales. _ Dessiner le texte. _ Justifier ses productions. _ Reformuler une expression avec ses propres mots</p>	<p>Texte 6 Consignes pour dessins Exercice 1</p>	<p>_ Dessins (évaluation formative) _ Exercice 1 (affirmations) _ Reformuler une expression à deux</p>

S7 LL	Séance 1C : Mettre en scène et comprendre ce qu'il se passe dans la tête des personnages.	<ul style="list-style-type: none"> _ Imaginer au-delà de la représentation des lieux et des personnages, leurs pensées, leurs intentions... _ Mettre en scène une représentation mentale. 	<ul style="list-style-type: none"> _ Réaliser des représentations mentales. _ Accéder au sens et aux ressentis. Comprendre les personnages et leurs intentions. _ Mettre en scène un texte lu. 	Texte 7	_ Mise en scène (enregistrements vidéos).
S8 LL*	Séance 1C bis : Mettre en scène et comprendre ce qu'il se passe dans la tête des personnages.	<ul style="list-style-type: none"> _ Se représenter la scène lue. _ Dessiner le texte en 1 ou 2 dessins. 	<ul style="list-style-type: none"> _ Réaliser des représentations mentales. _ Trier les informations du texte et identifier les personnages et les actions. 	Texte 8 (+questionnaire pour les élèves en difficulté)	_ Dessin(s)
S9 **	Séance 1C bis-bis : Correction de la séance 8	<ul style="list-style-type: none"> _ Mettre en commun et comparer les productions de la classe. _ Lecture du dernier extrait pour clore la lecture de cette nouvelle. 	<ul style="list-style-type: none"> _ Comparer des travaux d'élèves. _ Porter un regard critique et évaluer le degré de similitude avec le texte. 	Texte 8 Productions des élèves	Mise en commun orale
S10 et 11 **	Entraînement en autonomie	_ Dessiner un nouveau texte le plus précisément possible et le commenter.	<ul style="list-style-type: none"> _ Représenter par un dessin, un schéma ce qui est compris. _ Analyser les informations du texte, les trier, les lier. _ S'aider de représentations mentales pour réaliser l'exercice. 	Textes 9 et 10	Evaluation individuelle en séance 10 pour prévoir un accompagnement en séance 11.
S12 **	Evaluation sommative	_ Dessiner un nouveau texte.	<ul style="list-style-type: none"> _ Réaliser des représentations mentales. _ Dessiner le plus précisément le texte lu. 	Texte 11	Comparaison des productions (différenciation : questions guides).

Texte 1 :

« À plat ventre sur la plus grosse branche de tilleul, Colin, immobile comme un chasseur à l'affût, observe le manège du chat Tibère. Tapi sous un banc de l'allée où les miettes de pain font le régal des moineaux, Tibère attend patiemment que ceux-ci s'approchent suffisamment de lui pour bondir sur la proie qu'il convoite. »

Texte 2 : « Pierre Colmar » de F. Fénéon (1906) modifié

Trop pressé de rejoindre son père, Pierre Colmar, 5 ans, quitta sa maman et voulut traverser la rue. Un tramway [écrasa son chapeau tombé juste devant lui].

(Je fais le choix ici de modifier le texte car un de mes élèves est très sensible au sujet de la mort : je veux qu'il puisse participer à l'activité comme les autres sans avoir à gérer cet obstacle).

Texte 3 : F. Fénéon (1906), Nouvelles de trois lignes

« Plage Sainte-Anne (Finistère), deux baigneurs se noyaient. Un touriste s'élança. De sorte que M. Etienne dut sauver trois personnes.

Texte 4 : « La marmite empoisonnée », Dépêche de l'AFP

« Un adolescent s'était introduit en plein jour chez sa voisine avec l'intention de lui voler son téléviseur. Mais la jeune femme est revenue du marché plus tôt que prévu en compagnie d'une amie, ce qui a contraint le voleur à se cacher à la hâte dans le grenier de la maison. Là, par une ouverture, il a assisté à une scène étonnante : les deux femmes ont commencé à préparer le repas en bavardant puis la propriétaire s'est absentée et son « amie » en a profité pour verser un poison violent dans la marmite avant de refuser l'invitation à déjeuner et de partir. Voyant que sa voisine allait passer à table, et de vie à trépas, le jeune voleur s'est mis à crier depuis le plafond pour la prévenir. Après vérification du contenu de la marmite, la police a arrêté l'empoisonneuse et la rescapée a offert au petit voleur le téléviseur qu'il convoitait. »

Texte 5 : L'homme à l'oreille coupée, J-C. Mourlevat, Ed. Thierry Magnier

Extrait n° 1

Il y avait dans un port de la Norvège un très vieil homme à qui manquait une oreille.

Comment l'as-tu perdue ? lui demandait-on dans l'auberge où il venait s'enivrer chaque soir, et il répondait volontiers :

« Oh, ça remonte à loin ! disait-il, j'étais encore un petit garçon... J'avais neuf ans à peine, alors voyez ! Un cirque ambulante est passé dans notre village. Ça ne coûtait pas très cher, mais nous étions pauvres et mes parents ne pouvaient pas me payer l'entrée. Alors, le soir de la représentation, j'y suis allé en cachette.

Je me suis faufilé sous la toile du chapiteau, ni vu ni connu, et j'ai pris place dans les gradins. C'était plein à craquer. La musique assourdissante, l'odeur forte des animaux, tout ça : j'étais comme ivre. Il y a eu les chevaux qui tournaient, puis les acrobates-voltigeurs, puis

les petits caniches dressés. J'en restais la bouche ouverte. Quelle émotion pour moi qui n'avais jamais rien vu ! Enfin le directeur du cirque a annoncé un numéro de fouet. J'ai oublié le nom de l'artiste, Pacito, Pancho, un nom comme ça. Il s'est avancé, dans sa tenue de cowboy, accompagné de son assistante en maillot de bain. Et clac ! Clac ! Ça a commencé. »

Texte 6 : L'homme à l'oreille coupée, J-C. Mourlevat, Ed. Thierry Magnier

Extrait n° 2

« D'abord l'assistante a mis une longue cigarette de papier dans sa bouche. Clac ! Au premier coup de fouet, la cigarette a perdu un centimètre. Clac ! À chaque coup elle en perdait un de plus, jusqu'à ce qu'il n'en reste qu'un minuscule mégot. Alors elle a avancé ses lèvres maquillées de rouge, comme pour donner un baiser, puis elle a légèrement basculé la tête en arrière, pour ne pas se faire couper le bout du nez je suppose. Il y a eu un roulement de tambour, et clac ! le mégot a volé ! »

➤ *Consignes pour dessins :*

1. Dessine l'assistante de profil avant le premier coup de fouet, après le deuxième coup de fouet et au début du roulement de tambour. Tu dois donc faire trois dessins.
2. Tu devras ensuite présenter tes 3 dessins à tes camarades et justifier leurs différences en te servant de ce qui est écrit dans le texte.

Texte 7 : L'homme à l'oreille coupée, J-C. Mourlevat, Ed. Thierry Magnier

Extrait n° 3

« Ensuite ils ont demandé un volontaire. C'est juste à ce moment-là que j'ai vu un camarade d'école en face de moi, de l'autre côté de la piste. Il me faisait de grands signes. J'ai levé le bras pour lui répondre et ils ont cru que je voulais venir ! Ils m'ont mis une cigarette de papier dans les oreilles. Une dans chaque. »

Texte 8 : L'homme à l'oreille coupée, J-C. Mourlevat, Ed. Thierry Magnier

Extrait n° 4

« Clac ! Clac ! De quoi vous rendre sourd. Les gens applaudissaient. Et ils riaient aussi. Sans doute à cause de mon air ahuri. Et puis tout à coup j'ai entendu « oooOoooh ! » Ça faisait comme une vague dans les gradins... L'assistante s'est aussitôt évanouie et quelques spectatrices aussi. J'ai senti quelque chose de tiède qui dégoulinait dans mon cou. J'ai passé la main. C'était mon sang. Alors j'ai compris. J'ai regardé par terre et j'ai vu mon oreille, là, dans la sciure...

J'ai oublié la suite. Je me revois transporté dans des bras étrangers. Je revois des gens très flous qui me tiennent les mains. Je revois surtout ma mère qui pleure et mon père qui lève les bras au ciel :

– Ah, ce gamin ! Ce gamin !

Voilà comment je l'ai perdue, mon oreille. Ça vous évitera d'avoir à le demander la prochaine fois... »

Texte 9 : Entraînement autonome – Alerte aux moustiques tigres !, Explorons la langue Cycle 3, Ed. Belin, 2016

L’an dernier, les moustiques tigres sont devenus très fréquents. Ils sont nés sous les tropiques mais ils sont arrivés dans nos régions dans les valises des voyageurs. Ils sont venus par la route ou par avion. Ils sont allés se reproduire dans des endroits humides. Ils sont parfois dangereux car ils sont porteurs de maladies. Ils sont rayés de blanc ; raison pour laquelle ils sont appelés « moustiques tigres ».

Texte 10 : Entraînement autonome, L’âne chargé de sel, Esope, tiré d’Explorons la langue Cycle 3, Ed. Belin, 2016

« Un âne chargé de lourds sacs de sel traversait une rivière. Il dérapa sur les cailloux glissants et en vint à tomber à l’eau. Le sel fondit et l’âne se sentit plus léger. Il sortit de la rivière. Il en fut très content.

Un autre jour, il se trouvait chargé d’un imposant ballot d’éponges. Comme il approchait de cette même rivière, il se dit que s’il tombait à nouveau, il s’en trouverait encore allégé. Mal lui en prit car les éponges gorgées d’eau l’entraînèrent au fond et il se noya. »

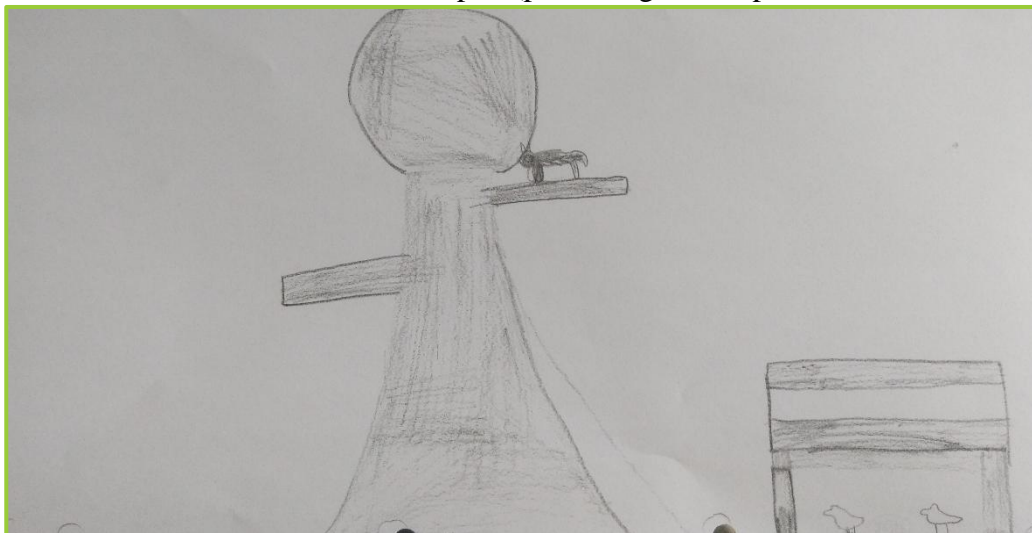
Texte 11 : Evaluation sommative

Des sirènes retentissent. Des odeurs se mélangent : celle de la barbe à papa, des pommes d’amour... Medhi et Jordan rient, oublient tout. « En voiture ! ... En voiture ! .. Attrapez le pompon ! ... Frissons garantis ! ... ». Medhi conduit l’hélicoptère. Quant à Jordan, il transpire sur le vélo. Les enfants ne lèvent plus les bras, l’objet tant convoité a été attrapé. C’était leur dernier tour, et pourtant, Mehdi ne descend pas.

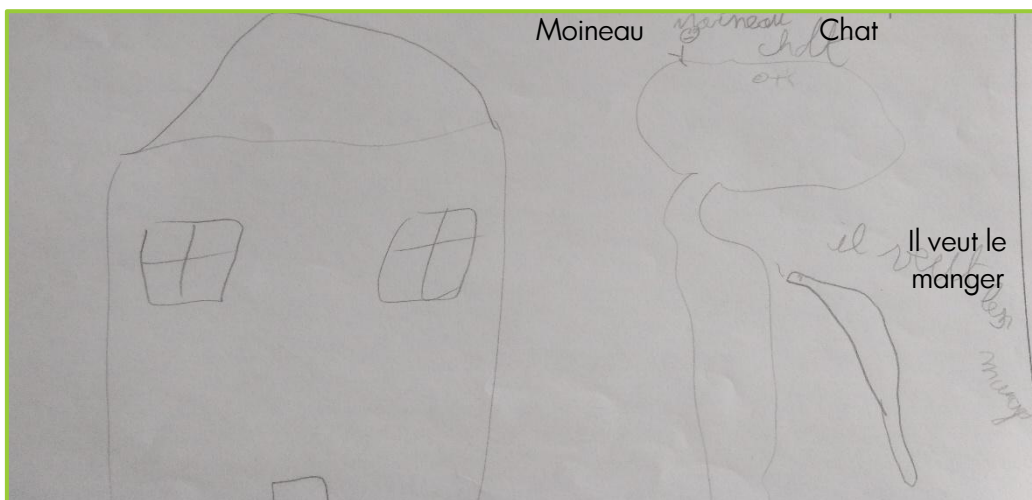
Annexe 3 : Evaluation diagnostique - Texte 1



Production d'Elise – Dessin très complet (personnages bien placés et décor cohérent)

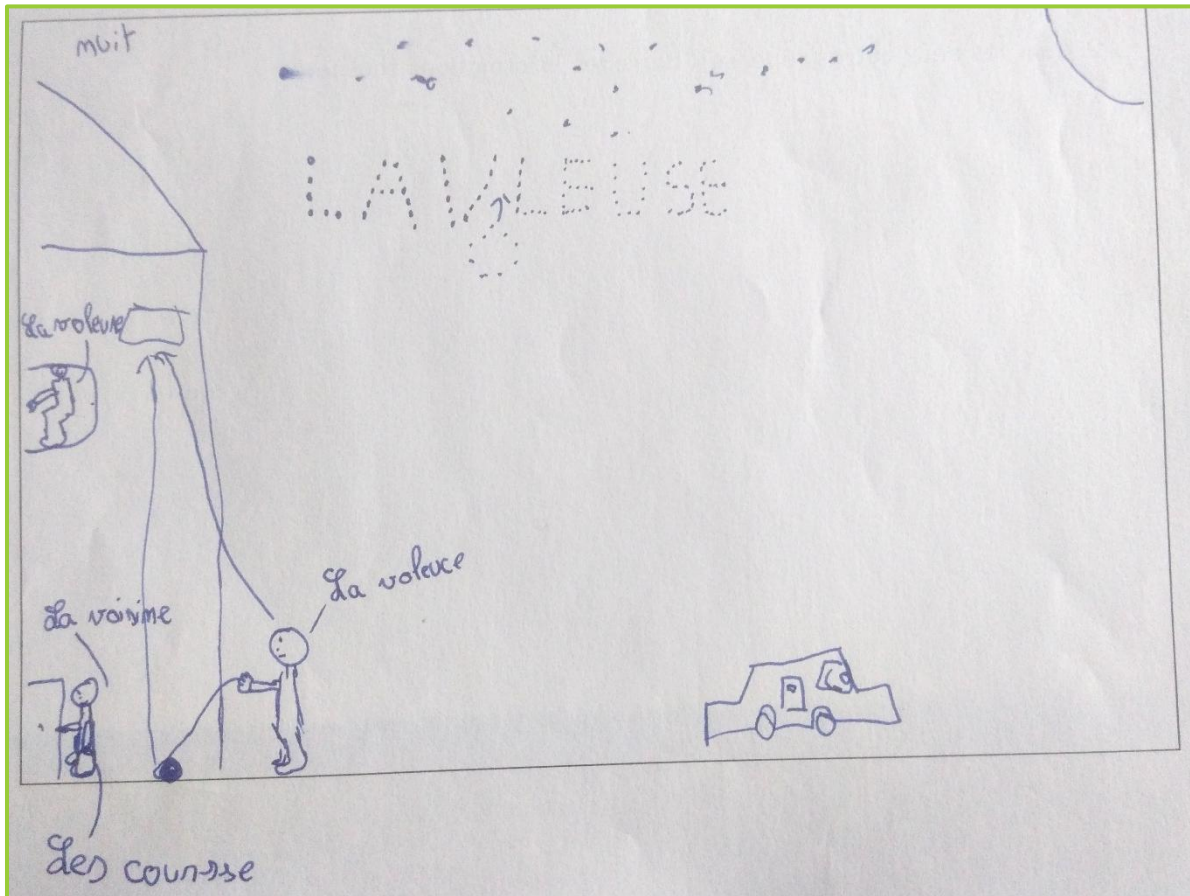


Production d'Evan – Dessin peu complet (tous les personnages ne sont pas placés – contextualisation minimale)



Production de Maxime – Compréhension erronée (incompréhension du texte)

Annexe 4 : Production d'élèves montrant une incohérence par rapport au texte.



Année universitaire 2016-2017

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

Titre du mémoire : Les représentations mentales au service de la compréhension en lecture au cycle 3

Auteur : Noélie Garcia

Résumé :

La compréhension en lecture est une problématique de l'école puisqu'elle a un impact sur l'avenir social et scolaire des élèves (PISA, 2012). Effectivement lire implique des compétences de déchiffrage, de compréhension et d'interprétation. Face à cette tâche complexe il est nécessaire d'outiller les élèves au travers d'un enseignement explicite des stratégies de compréhension.

Dans cette étude, il est question d'analyser l'enrichissement des représentations mentales au service d'une meilleure compréhension. L'apprentissage de cette stratégie vise à permettre aux élèves d'adapter une posture réflexive devant un texte en appliquant une meilleure sélection des informations et un retour auto-régulateur.

Afin de mesurer l'appropriation de la stratégie d'imagerie mentale, ce mémoire s'appuie sur une séquence de l'ouvrage Lector&Lectrix de S. Cèbe et R. Goigoux (2009). Elle est adaptée et appliquée dans une classe de CM1-CM2. Cette séquence propose de retranscrire sa compréhension sous forme de dessins. Les élèves en difficultés, notamment d'écriture, sont ainsi en partie déchargés cognitivement.

L'analyse des productions d'élèves montrent une évolution positive des compétences de compréhension. La volonté de contextualisation et d'anticipation mettent en évidence une implication dans la lecture et une prise d'informations. Néanmoins l'autorégulation n'est pas encore efficiente en fin de séquence et nécessite un apprentissage plus spécifique.

Mots clés : compréhension – enseignement explicite – imagerie mentale – autorégulation – lire – cycle 3

Summary :

The reading comprehension is a problem of the school because it has an impact on the social and school future of the pupils (PISA, on 2012). Actually to read involves skills of decoding, understanding and interpretation. As the reaction to this complex activity it is necessary to equip the pupils through an explicit education of the strategies of comprehension.

In this study, we analyze the enrichment of the mental representations in order to serve a better comprehension. The learning of this strategy aims at allowing the pupils to adapt a reflexive posture in front of a text by applying a better selection of the information and the autoregulation.

To measure the appropriation of the strategy of mental imagery, this report build on a sequence of Lector&Lectrix of S. Cèbe and R. Goigoux (2009). It is adapted and applied in a class of 4th and 5th years of primary school. This sequence suggests transcribing his comprehension through drawings. The pupils with difficulties, especially writing skills, are less cognitively charged.

The analysis of pupils' productions shows a positive evolution of the skills of comprehension. The will of contextualization and anticipation highlight an implication in reading and the get of information. Nevertheless the autoregulation is not still efficient at the end of sequence and requires a more specific learning.

Key words : comprehension - explicit teaching – mental imagery – autoregulation – to read - 4th and 5th years of primary school