



HAL
open science

Apprendre à comprendre des textes narratifs en CE2

Laura Latapie

► **To cite this version:**

Laura Latapie. Apprendre à comprendre des textes narratifs en CE2. Education. 2018. dumas-01925079

HAL Id: dumas-01925079

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01925079>

Submitted on 16 Nov 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.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Paris



Année universitaire 2017-2018

Master MEEF

Mention 1^{er} degré

2^{ème} année

APPRENDRE À COMPRENDRE DES TEXTES NARRATIFS EN CE2

Mots Clefs : Lecture, compréhension, texte narratif, CE2.

Présenté par : Laura Latapie

Encadré par : Frédéric Untz

École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'académie de Paris

10 rue Molitor, 75016 PARIS – tél. 01 40 50 25 92 – fax. 01 42 88 79 74

www.espe-paris.fr

SOMMAIRE

INTRODUCTION	3
PARTIE I : RECHERCHES THÉORIQUES	6
1. Le faible niveau des élèves en compréhension de textes narratifs : rapports des enquêtes PIRLS 2016 et PISA 2015	6
2. L'apprentissage de la compréhension de textes narratifs : difficultés et compétences mobilisées	9
3. Les Instructions Officielles du 15 mars 2015	13
4. Quelques constats sur l'enseignement de la compréhension de textes narratifs à l'école	15
5. L'enseignement de la compréhension de textes narratifs : les réponses didactiques et pédagogiques	18
PARTIE II : PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT	22
1. Le cadre de l'enseignement en classe	22
2. La conception du programme	23
3. La mise en œuvre de l'enseignement de la compréhension de textes narratifs : démarches, activités, résultats, difficultés	26
CONCLUSION	34
BIBLIOGRAPHIE / RÉFÉRENCES	35
ANNEXES	36

INTRODUCTION

« Lire, c'est comprendre, nous dit-on ». Cette phrase, extraite de l'ouvrage de Catherine Tauveron, *Lire la littérature à l'école*¹, par sa concision et les différentes lectures qu'elle permet, cristallise le cœur de ma réflexion pour ce mémoire et le travail que j'ai essayé (et continue) de mener depuis plusieurs mois avec ma classe de CE2, de son point de départ à son but visé. Aussi suffirait-il de passer cette phrase à l'interrogative pour mettre en évidence toutes les tensions présentes au cœur de ce sujet. Car lire, est-ce comprendre ?

Dans son ouvrage intitulé, *Comprendre les textes écrits*, Patrick Joole, professeur de littérature et de didactique de la littérature à l'IUFM de Versailles, propose une définition du verbe « comprendre » qui semble poser les termes adéquats à la réflexion ici : « Il s'agit (...) à la fois de “prendre avec soi”, c'est-à-dire d'assimiler, et de “prendre ensemble” (*comprehendere*), c'est-à-dire d'englober tous les aspects d'une question ou d'un fait afin de mieux la ou le circonscrire »². Par ailleurs, la définition que donne le dictionnaire Larousse du terme « lire » est la suivante : « Lire » c'est « 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. »³

Or, il semble assez évident de constater que les opérations mentales associées à la lecture de textes narratifs, et au plaisir plus ou moins intense procuré par ce type de textes chez le lecteur, débordent et complètent largement cette définition trop restreinte du lire et induisent nombre d'aspects et de paramètres, liés à la part du lecteur dans l'acte de lecture, laissés absents de cette définition. Le bagage culturel du lecteur, pour ne citer qu'un de ces paramètres dans cette introduction, et la possibilité qu'il offre de faire des liens avec d'autres œuvres et ses propres connaissances du monde qui l'entoure, de compléter et d'enrichir sa lecture de « tous (ces) aspects » (pour reprendre les termes de Joole) comme autant de couches de sens, participent grandement au plaisir de lire et constituent une part importante de cet acte, d'autant plus lorsqu'il vise le type de texte en question ici. Car, comme l'écrit Catherine Tauveron, « le récit de fiction littéraire est constitutivement lacunaire. »⁴

¹ Chapitre I : « La lecture à l'école : pourquoi et pour quoi faire ? Spécificités et enjeux de la lecture littéraire », éditions Hatier, 2012. La citation est extraite de la page 13.

² JOOLE Patrick, *Comprendre les textes écrits*, éditions Retz, 2008, p. 26. La parenthèse est faite par l'auteur.

³ Définition extraite du site <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>

⁴ *Lire la littérature à l'école*, p. 15. Je précise que la parenthèse est faite par l'auteure ici.

Aussi la définition d'un texte narratif est-elle à rapprocher de celle donnée par le dictionnaire Larousse au terme de « narration », à savoir : « action de raconter, d'exposer une suite d'événements sous une forme littéraire ». Ou encore de la définition que donne Umberto Eco de la *fabula*, qu'il assimile à la structure narrative du texte, lorsqu'il écrit :

*« La fabula, c'est le schéma fondamental de la narration, la logique des actions et la syntaxe des personnages, le cours des événements ordonné temporellement. Elle peut aussi ne pas être une séquence d'actions humaines et porter sur une série d'événements qui concernent des objets inanimés ou même des idées »*⁵.

Par ailleurs, la réalisation de ce mémoire devant naître d'une ou plusieurs difficulté(s) observée(s) et vécue(s) en classe, la compréhension en lecture a rapidement été un choix de prédilection. En effet, partant du constat de nombreuses erreurs de compréhension à l'égard des œuvres littéraires lues et étudiées en classe depuis le début de l'année et d'une difficulté plus significative et majoritaire qu'ailleurs dans ce domaine d'enseignement du français, la compréhension en lecture m'est apparue comme un enjeu éducatif prioritaire au sein de mon enseignement. Les difficultés de mes élèves, qui semblaient essentiellement liées au décryptage de l'implicite des textes et à leur capacité encore trop fragile à faire des inférences, m'ont ainsi confrontée à une première vérité : s'ils savaient tous – bien qu'à des degrés de qualité différents – déchiffrer et saisir l'explicite des textes, la majorité de mes élèves ne savaient pas toujours comprendre l'intérêt des textes proposés et oser y pénétrer ou y intervenir, comme si leur lecture demeurait incomplète ou inachevée.

Restant trop souvent à la surface des textes et passant même parfois à côté de leur plaisir, cette observation venait alors faire émerger différents degrés de lecture et remettre en question cette affirmation selon laquelle il suffirait de savoir lire pour (tout) comprendre, comme si le passage de l'un à l'autre s'opérait naturellement et exhaustivement, comme par magie.

La problématique choisie pour répondre à ce sujet et éclairer ma démarche a donc été la suivante : qu'est-ce que comprendre un texte narratif et comment apprendre à comprendre ce type de texte à des élèves de CE2 ? Quelle(s) stratégie(s) et compétence(s) la compréhension de textes narratifs demande-t-elle de mobiliser et quelle(s) activité(s) et dispositif(s) choisir de mettre en place au sein de la classe pour les développer ? Comment, en particulier, le décryptage

⁵ In *Lector in fabula*, éditions Grasset & Fasquelle, 2018, p. 130. On retrouve ainsi le texte narratif dans le roman, le conte, la nouvelle, la fable, le reportage et nombre d'autres textes devant être rencontrés à l'école.

de l'implicite et la capacité à faire des inférences à partir d'un texte peuvent-ils être enseignés aux élèves ? Comment évaluer la compréhension des élèves, faire apparaître les résultats et mesurer l'intérêt de ma démarche et des directions choisies ? Au vu des disparités et des écarts de niveaux au sein de la classe, quels modalité(s) et dispositif(s) pédagogiques choisir de mettre en place ? Autrement dit, quelle(s) place(s) et quelle(s) forme(s) accorder à cet enseignement au sein de l'emploi du temps de la classe ?

La méthode adoptée pour résoudre cette problématique repose en un premier temps sur l'effectuation de deux évaluations similaires (diagnostique et finale) en lecture-compréhension, données à faire aux élèves à deux moments différents de l'année – sans correction intermédiaire – et débouchant sur la réalisation de deux tableaux comparatifs. Cependant, pour des raisons liées à la configuration particulière de cette année de stage et parce que j'ai estimé qu'il fallait laisser une marge temporelle suffisante entre ces deux évaluations pour que ma démarche puisse être pertinente et servir au mieux l'apprentissage des élèves, l'évaluation finale n'a volontairement pas été réalisée avant la rédaction de ce mémoire. Je précise alors qu'elle sera cependant présentée oralement au moment de la soutenance de celui-ci.

La réalisation de ce mémoire sera organisée en deux grandes parties. Dans un premier temps, il s'agira d'apporter les éléments théoriques nécessaires à la compréhension et au traitement de ce sujet en dressant notamment un état des lieux du niveau national et international des élèves dans ce domaine particulier du français puis en soulevant les enjeux et réponses didactiques et pédagogiques relevés. Un second temps permettra quant à lui d'éclairer et de questionner l'enseignement fait de cet apprentissage au sein de ma classe et d'étudier les réponses et difficultés concrètes que j'y ai apportées et rencontrées.

PARTIE I : RECHERCHES THÉORIQUES

1. Le faible niveau des élèves en compréhension de textes écrits : rapports des enquêtes PIRLS 2016 et PISA 2015.

Plus largement, les difficultés des élèves en compréhension de textes écrits s'inscrivent dans une problématique internationale et nationale de longue durée, qui ne cesse de se creuser. La dernière enquête PIRLS (Programme International de Recherche en Lecture Scolaire) ⁶, en date du 5 décembre 2017, « alerte sur une baisse des compétences en lecture et compréhension des écoliers français en classe de CM1 par rapport au début des années 2000 » ⁷. En effet, après un sondage réalisé sur 320 000 écoliers âgés de 9 à 10 ans au cours de l'année 2016, la France se place, en 2017, à la 34^e place de ce programme ⁸. Si elle se situe au-delà de la moyenne internationale établie à 500 points, la France demeure cependant, avec 511 points, en dessous de la moyenne européenne observée à 540 points.

A échelle plus réduite et autrement significative, le document 1 en annexe, extrait du site de l'éducation nationale, permet une lecture rapide de cette enquête au regard des 28 états membres de l'Union Européenne et place la France 22^e de ce classement. Mais il faut cependant préciser que :

« La moyenne de la France y est statistiquement différente de celle de tous les autres pays. La largeur des rectangles (noirs traduisant) l'intervalle de confiance autour de la moyenne qui correspond à l'erreur d'échantillonnage, le score de la France se situe (donc plutôt) avec une probabilité de 95 % entre 507 et 516. ⁹ »

⁶ L'étude, menée à travers le monde parmi 50 pays participants, a pour but de mesurer les performances en compréhension de l'écrit des élèves en fin de quatrième année de scolarité obligatoire (CM1 pour la France).

⁷ Cf. article du journal *Le Monde*, paru le 5 décembre 2017 et présent à cette adresse :

http://www.lemonde.fr/education/article/2017/12/05/niveau-de-lecture-en-france-l-enquete-pirls-resumees-en-cinq-chiffres_5225060_1473685.html#OyO6v60kXkHFG4tR.99

⁸ L'ensemble de ces nombres est extrait du même article.

⁹ <http://www.education.gouv.fr/cid21049/pirls-2016-evaluation-internationale-des-eleves-de-cm1-en-comprehension-de-l-ecrit-evolution-des-performances-sur-quinze-ans.html>

Et le constat est encore plus inquiétant puisque, depuis la première enquête PIRLS réalisée en 2001, le niveau global des élèves français a progressivement baissé à chaque évaluation depuis 15 ans, allant perdre au fil de ses années, jusqu'à 14 points au total ¹⁰.

Par ailleurs, si les performances basées sur la compréhension de textes narratifs ont moins diminué que celles basées sur les textes informatifs (-6 points contre -22), « les processus de compréhension les plus complexes (“ interpréter ” et “ apprécier ”) baissent davantage (-21 points) que les plus simples (“ prélever ” et “ inférer ” où une chute de 8 points a été observée) »¹¹. Et pour cause, nous dit la DEPP (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance) via le site du MEN (Ministère de l'Éducation Nationale) :

« Les enseignants français sont moins nombreux que leurs collègues européens à déclarer proposer à leurs élèves chaque semaine des activités susceptibles de développer leurs stratégies et leurs compétences en compréhension de l'écrit. ¹² »

Le tableau du document 2 de l'annexe relève plus en détail la nature de ces activités. Sa lecture permet d'établir qu'en moyenne :

« L'écart sur l'ensemble des activités proposées est de - 15 %, mais il peut aller du simple au double (par exemple, 41 % des élèves français sont sollicités au moins une fois par semaine pour “ Comparer ce que les élèves ont lu à des faits qu'ils ont vécus ”, contre 82 % des autres élèves européens). ¹³ »

D'un autre côté, la dernière enquête PISA (Program for International Students Assessment) réalisée en 2015 ¹⁴, relève un niveau stable des élèves depuis 2006, pointant un avant et un après 2006 ¹⁵. Avec une moyenne de 499 points contre 493 pour l'OCDE, la France s'est ainsi vu augmenter de 3 points en 6 ans.

¹⁰ <http://www.education.gouv.fr/cid21049/pirls-2016-evaluation-internationale-des-eleves-de-cm1-en-comprehension-de-l-ecrit-evolution-des-performances-sur-quinze-ans.html>

¹¹ *Op. cit.*

¹² *Ibidem.*

¹³ *Id.* Je précise que la parenthèse est faite par les auteurs de ce document.

¹⁴ L'enquête PISA évalue, tous les trois ans et au sein de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économiques), l'acquisition et l'usage des compétences acquises en lecture, mathématiques et sciences par les élèves durant la période de scolarité obligatoire (15 ans en moyenne). La prochaine étude aura lieu entre avril et mai 2018.

¹⁵ Informations extraites du site de l'OCDE et du document <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-France-FRA.pdf>

Mais qu'est-ce que cet autre constat, en miroir du précédent, nous révèle du niveau réel des élèves français ? Il faut préciser ici l'objet de l'enquête PISA : par rapport à la compréhension des textes écrits, l'évaluation PISA mesure « la capacité des élèves à utiliser l'écrit dans des situations de la vie réelle »¹⁶. Les extraits du rapport de l'enquête PISA sur la France précisent notamment que :

« La performance en compréhension de l'écrit des élèves de 15 ans en France se situe (...) légèrement au-dessus de la moyenne de l'OCDE en 2015 (...). Deux facteurs expliquent cette amélioration : les garçons (d'une part) ont obtenu de meilleurs résultats en 2015 qu'en 2009, et (d'autre part) la proportion d'élèves très performants (niveau 5 ou 6 de compétence) a augmenté sur cette même période. En revanche, la proportion d'élèves en difficulté (au-dessous du niveau 2 de compétence) est restée stable entre 2009 et 2015. »¹⁷

Par conséquent, et comme pour les mathématiques, l'ensemble des élèves performants et très performants représente environ un tiers de l'ensemble des élèves. Et l'écart de performance en compréhension de l'écrit entre les garçons et les filles, s'il a diminué entre 2009 et 2015, reste très important en France, avec une différence de score de 29 points en faveur des filles¹⁸.

La compréhension des textes narratifs demeure donc un réel problème dans l'enseignement français actuel et représente un enjeu éducatif majeur puisque, malgré des écarts réels et des constats plus ou moins dramatiques, les chiffres ne cessent de chuter depuis 2001, faisant de la France l'un des pays européens et internationaux les moins performants en ce domaine. D'une enquête à l'autre, il semble clair que les constats dressés sont amers et que la compréhension des textes écrits, au sens large, soit un réel enjeu de l'enseignement français à l'école.

Ailleurs, des didacticiens et enseignants soucieux des questions éducatives propres à la lecture et son enseignement joignent leurs voix aux études mentionnées ci-dessus. Mais que nous disent-ils des difficultés et enjeux de cet apprentissage et des compétences que celui-ci demande de mobiliser et d'acquérir aux élèves ?

¹⁶ <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-France-FRA.pdf>

¹⁷ *Op., cit.*

Les niveaux de compétences établis par l'enquête PISA sont au nombre de 6 et répartis comme suit : les niveaux < 1B, 1B et 1A considérés comme peu performants, les niveaux 2 et 3 considérés comme niveaux de base et les niveaux 4, 5 et 6 considérés comme très performants.

¹⁸ *Ibidem.*

2. L'apprentissage de la compréhension des textes narratifs : difficultés rencontrées et compétences à acquérir par les élèves.

Dans leur ouvrage didactico-pédagogique *Lectorino & Lectorinette*, paru aux éditions Retz en 2013 et inspiré de leur outil déjà existant pour le cycle 3, *Lector & Lectrix*¹⁹, Roland Goigoux et Sylvie Cèbe – parce qu'ils ont voulu élaborer, en collaboration avec des enseignants de CE1 et de CE2, un outil didactique innovant proposant un enseignement explicite et progressif de la compréhension des textes narratifs – ont défini et posé le cadre de cet apprentissage particulier et complexe pour les élèves. Les conditions requises et exigées pour parvenir à réellement se saisir des textes narratifs et de leurs portées sont pour eux les suivantes :

- L'automatisation du décodage et la fluidité de la lecture (compétences de décodage).
- L'accroissement du vocabulaire (compétences lexicales).
- Le développement des compétences narratives.
- La compréhension de l'implicite (compétences inférentielles).

A ces quatre compétences, qui doivent à terme être autorégulées par l'élève devenu lecteur (objectif de l'enseignant)²⁰, correspondent des réponses précises d'activités et de contenus didactico-pédagogiques apportées par les auteurs et dont il sera question à un autre moment de cette recherche. Arrêtons-nous pour l'instant sur ces quatre types de compétences, essayons de les décrypter et de comprendre brièvement en quoi ils sont, pour ces auteurs, un passage obligé des élèves dans l'apprentissage visé ici.

S'appuyant sur une enquête menée au sein de vingt classes de cours élémentaire en février 2013 et le constat que l'opération de décodage « reste une opération trop lente et trop coûteuse pour un nombre significatif d'élèves »²¹, Goigoux et Cèbe placent en les compétences liées au décodage, et la qualité de fluidité des textes qu'elles visent, au fondement de la compréhension des textes narratifs. Les recherches en sciences cognitives sur lesquelles s'appuient les auteurs

¹⁹ Paru aux éditions Retz en 2009, cet ouvrage s'intéresse également à l'apprentissage des textes narratifs au cycle 3 (CM1, CM2 et 6^e) ainsi qu'aux classes SEGPA.

²⁰ « Les compétences listées dans les chapitres précédents sont pour nous au service d'un seul et même but que nous jugeons central : former de jeunes lecteurs autonomes, stratégiques, flexibles et capables de prendre en charge et de contrôler leur activité de lecture, sans l'aide de l'enseignant », in, *Lectorino & Lectorinette*, p. 17.

²¹ Les auteurs ont pu constater notamment que si « les élèves de CE1 lisent en moyenne 55 mots par minute (...) les écarts entre élèves d'une même classe sont très importants. Les scores des 20% les meilleurs sont supérieurs à 80 mots quand ceux des 20% les plus faibles sont inférieurs à 44. (Et ils ajoutent que) le même phénomène (a été observé) au CE2, avec un score moyen de 79 mots mais 105 mots pour les 20% les plus performants contre 58 pour les 20% les plus faibles », in *Lectorino & Lectorinette*, p. 8.

ici, et les travaux notamment des chercheurs anglo-saxons Wolf et Katzir-Cohen, permettent de mieux comprendre de quoi il s'agit. Ces derniers définissent en effet la fluidité en lecture comme « une lecture précise, assez rapide, réalisée sans effort et avec une prosodie adaptée qui permet de centrer son attention sur la compréhension »²². En d'autres termes, l'aisance face au décodage génère des lecteurs qui ont suffisamment automatisé l'identification des mots pour consacrer pleinement leur attention à la compréhension des textes. A l'inverse, lorsqu'il est insuffisamment automatisé, le décodage des textes représente « une opération coûteuse et contraignante qui prive les élèves de leurs ressources attentionnelles, au détriment des traitements cognitifs de haut niveau permettant l'accès au sens »²³.

Mais si l'automatisation de la lecture est une condition nécessaire à la compréhension, elle n'est pour autant pas synonyme de compréhension et n'améliore pas nécessairement la qualité de la compréhension des textes. En effet, s'il est vrai que nombres d'élèves « bons décodeurs (restent de) mauvais “compreneurs” (force est de constater que) certains élèves décodent mal, mais comprennent bien »²⁴. Ce « double constat »²⁵ dont parlent les auteurs attestant bien que si les compétences de décodage sont favorables à la performance en compréhension, celle-ci ne saurait se réduire à ce seul paramètre. D'autres compétences doivent donc être mobilisées.

Ainsi, lorsque « les enseignants ont à se prononcer sur la cause principale des difficultés de leurs élèves dans le domaine de la compréhension en lecture, c'est le vocabulaire qu'ils incriminent »²⁶. Les compétences dites lexicales des élèves jouent effectivement un rôle essentiel dans la compréhension des textes. Il n'est en effet pas compliqué de s'imaginer en quoi la lecture d'un texte dont on connaît le sens de tous les mots est facilitée par cette connaissance et peut alors s'attarder sur d'autres considérations et contenus littéraires.

Moins que devant être justifiées ou développées plus longtemps, l'acquisition de telles compétences soulève un enjeu fondamental de l'éducation et vient poser la question de l'égalité des chances au cœur du débat ici. Eric Donald Hirsch, professeur américain en sciences de l'éducation et sciences humaines, a ainsi établi qu'un élève « performant en première année d'école primaire connaît deux fois plus de mots qu'un élève faible et que cet écart s'accroît,

²² Wolf et Katzir-Cohen, *Reading fluency and its intervention, Scientific studies of reading (Special issue on fluency)*, n° 5(3), 2001, pp. 211-238

²³ Goigoux et Cèbe, *Lectorino & Lectorinette*, p. 8.

²⁴ *Op. cit.*, p. 10.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ *Ibidem*.

jusqu'à doubler, tout au long de la scolarité primaire »²⁷. Il importera donc d'établir un peu plus tard les réponses éducatives données par l'enseignement pour pallier ces écarts sociaux-culturels.

Passons donc à présent aux compétences narratives mentionnées par les auteurs. Autrement plus complexes à définir, ces dernières s'appuient sur l'idée que la compréhension d'un texte narratif « suppose la construction d'une représentation mentale au terme d'un processus cyclique d'intégration des informations nouvelles aux informations anciennes »²⁸. En d'autres termes, la compréhension d'un texte narratif repose également sur la capacité du lecteur à garder en mémoire ce qui a déjà été lu et à l'intégrer à ce qu'il est en train de lire ainsi qu'à ses propres connaissances afin de mieux saisir et déterminer l'unité et la cohérence du texte.

Cette idée de cohérence textuelle peut être rapprochée ici du concept d'« isotopie » utilisé en sémantique et notamment par Umberto Eco lorsqu'il écrit :

« Il est manifeste qu'une fabula est une isotopie narrative : lire le début de La Divine Comédie comme l'histoire d'une âme pécheresse qui cherche une issue pour sortir de la « forêt » du péché, cela signifie lire toujours au même niveau de cohérence sémantique toutes les entités qui, au niveau des structures discursives, sont apparues dans leur forme littérale (au niveau discursif, un lynx est un animal, mais si on a décidé de le lire comme la figure d'un quelconque vice, alors il faudra s'en tenir à la même décision en ce qui concerne la louve). Mais pour avoir actualiser cette structure narrative, il faut avoir proposé un topic comme clef de lecture : on parle ici de l'âme pécheresse. »²⁹

S'il est clair que l'œuvre de Dante citée par l'auteur est bien trop complexe pour un enfant de cycle 2, la présence du symbolique ou de l'imaginaire dans la lecture littéraire et le haut degré de compréhension qu'ils impliquent ne sauraient être écartés de l'apprentissage concerné puisque, déjà dans la littérature jeunesse, les auteurs se plaisent à construire différentes couches de lectures et d'interprétations au sein de leurs œuvres³⁰.

²⁷ Goigoux et Cèbe, *Lectorino & Lectorinette*, p. 10.

²⁸ *Op. cit.*, p. 13.

²⁹ In *Lector in fabula*, chapitre 6 « Les structures narratives », pp. 132-133. La parenthèse est faite par l'auteur.

³⁰ Marie-Hélène Delval, auteure de nombreux livres pour enfants, a ainsi accordé une place importante à ces deux aspects au sein de son œuvre.

La grande complexité de ces compétences narratives repose donc sur la capacité du lecteur à effectuer un tri des informations lues et à mémoriser celles qu'il estime importantes et nécessaires pour le maintien de la compréhension du texte ³¹. Or, la réussite de ce tri d'informations ³² dépend quant à elle des traitements opérés par le lecteur sur le texte. Là encore les auteurs expliquent en distinguant deux grands types de traitements : « des traitements locaux, qui (...) permettent (au lecteur) d'accéder à la signification des groupes de mots et des phrases ; et des traitements plus globaux, qui l'amènent à construire une représentation mentale cohérente de l'ensemble ». ³³ Partant, ces compétences nécessitent donc un degré d'attention très élevé chez le lecteur puisqu'il doit être « suffisamment flexible (...) pour conserver son interprétation ouverte et attendre d'avoir traité toutes les données pour établir une compréhension définitive. ³⁴ »

Plus encore, ce processus cognitif suppose, pour être efficace, une connaissance des « standards de cohérence (que l'on) tente de maintenir » ³⁵ pendant l'acte de lecture, soit de savoir quelles informations il est traditionnellement utile de sauvegarder. Les auteurs précisent ainsi que s'il existe une « grande variété de standards, deux d'entre eux se révèlent particulièrement décisifs pour la construction d'une représentation mentale cohérente : la cohérence causale (savoir pourquoi un évènement a lieu) et la cohérence référentielle (prendre en compte le contexte dans lequel l'histoire se déroule et les personnages évoluent) ». ³⁶ Or comment un enfant, à qui l'on n'aurait pas appris ces standards, pourrait-il atteindre par lui-même un tel degré d'attention et correctement effectuer ce tri d'informations ? C'est bien que la compréhension en lecture ne soit pas innée mais constitue un objet d'apprentissage réel, ancré dans une forte pratique des textes.

Enfin, le projet mené par Goigoux et Cèbe au sein des vingt classes de cours élémentaire a permis de vérifier que « beaucoup d'incompréhensions résultaient du manque de connaissances des élèves ou de leur ignorance de celles requises pour saisir le sens des textes

³¹ Les auteurs parlent également de « tri intégratif » ou d'« intégration sémantique », in *Lectorino & Lectorinette*, p. 13.

³² Les auteurs parlent d'« échec cognitif provisoire » lorsque le lecteur ne comprend pas ce qu'il vient de lire et que ce tri a été mal effectué. L'échec n'est pour autant que provisoire car il peut être « compensé par une habileté métacognitive » du lecteur qui, « conscient du problème que le texte lui pose, (...) peut (utiliser des) stratégies pour le résoudre (comme revenir en arrière pour relire une partie de l'ouvrage) », in *Lectorino & Lectorinette*, note de bas de page, p. 13.

³³ *Op., cit.*, note de bas de page, p. 13.

³⁴ *Ibidem.*

³⁵ *Id.*, p. 13.

³⁶ *Id.*, p. 13.

». ³⁷ Par conséquent, et pour prolonger ce qui a été dit lors de l'introduction de cette recherche, la compréhension en lecture déborde largement la surface du texte et son apparition littérale. Aussi le texte, écrit Umberto Eco, 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 ». ³⁸ Autrement dit, la compréhension d'un texte narratif suppose l'acquisition de compétences inférentielles devant permettre au lecteur d'actualiser et de compléter ce que le texte ne dit pas explicitement mais garde expressément en lui ³⁹.

Or, de telles compétences supposent que « le lecteur mette en relation les informations présentes dans le texte de manière éparse (inférences de liaison) et qu'il lit ces dernières avec sa base de connaissances (inférences pragmatiques) »⁴⁰. Mais ici encore, la grande difficulté repose sur l'inégalité présente entre les lecteurs et le niveau ou la quantité de connaissances dont ceux-là disposent. Car force est de constater que « plus le lecteur dispose de connaissances sur le domaine traité, plus sa compréhension du texte est riche et plus sa représentation est cohérente » ⁴¹. Mais, encore une fois, comment résoudre cette carence et pallier cet écart entre les lecteurs ?

Les difficultés et compétences liées au sujet ayant été posées et définies, il s'agit à présent de définir clairement les instructions officielles du MEN à l'égard de cet enseignement spécifique du français.

3. Les Instructions Officielles des programmes du 15 mars 2015.

La lecture et compréhension de textes écrits occupe une place primordiale à l'intérieur de l'enseignement du français en cycle 2 puisqu'elle représente à elle seule l'une des quatre composantes de ce domaine, aux côtés du langage oral, de l'écriture et de l'étude de la langue. En particulier, la compréhension y apparaît comme un objectif expressément fort puisque deux

³⁷ Goigoux et Cèbe, *Lectorino & Lectorinette*, pp. 16-17.

³⁸ Umberto Eco, *Lector in fabula*, p. 63.

³⁹ Produire des inférences, écrivent Goigoux et Cèbe, « consiste à tirer des conclusions qui ne sont pas explicitement écrites dans le texte. », in *Lectorino & Lectorinette*, p. 16.

⁴⁰ *Op.cit.*, p. 16. Je précise que les informations entre parenthèses sont des auteurs.

⁴¹ Goigoux et Cèbe, *ibidem*, p. 16.

compétences sur les quatre mentionnées à l'intérieur de ce sous-domaine lui sont rattachées, à savoir : « comprendre un texte » et « contrôler sa compréhension. ⁴² »

Par ailleurs, les instructions ministérielles accordent un rôle fondamental au CE2 dans cet enseignement puisque « progressivement (au cours du cycle 2), l'essentiel du temps est accordé à l'apprentissage de la compréhension » et que :

« L'intégration du CE2 au cycle 2 doit permettre d'assurer des compétences de base solides en lecture et en écriture pour tous les élèves. (...) Les démarches et stratégies permettant la compréhension des textes sont enseignées explicitement. ⁴³ »

Enfin, « la compréhension est la finalité de toutes les lectures » ⁴⁴ et doit se penser en lien étroit avec l'écriture ⁴⁵. Pour parvenir à cette fin, les élèves doivent alors apprendre à :

- Mobiliser « la compétence de décodage ».
- Mettre en œuvre (de manière guidée puis autonome) une démarche « pour découvrir et comprendre un texte (en parcourant) le texte de manière rigoureuse et ordonnée ; (en identifiant) les liens logiques et chronologiques ; (en mettant) en relation avec ses propres connaissances ; (en affrontant) des mots inconnus ; (en formulant) des hypothèses... ».
- Mobiliser « leurs expériences antérieures de lecture et des connaissances qui en sont issus ».
- Mobiliser « des connaissances lexicales et des connaissances portant sur l'univers évoqué par les textes. »⁴⁶

Qui plus est, les élèves doivent être en mesure de contrôler leur compréhension des textes en justifiant leurs interprétations ou réponses à l'aide du texte et des connaissances dont ils disposent d'une part, et en maintenant une attitude active et réflexive (vigilance relative à l'objectif, demande d'aide, mise en œuvre de stratégies pour résoudre ses difficultés...) d'autre part ⁴⁷. Les programmes précisent encore que les supports et textes utilisés pour réaliser cet apprentissage des élèves devront être exploités dans la « diversité des situations de lecture »

⁴² Cf. programmes du cycle 2 de 2015 sur le site www.eduscol.fr

⁴³ Extraits des programmes de 2015 publiés sur le site www.eduscol.fr

⁴⁴ *Op., cit.*

⁴⁵ Dans les programmes, il est ainsi précisé que la compétence « Comprendre un texte » est en « lien avec l'écriture », *ibidem*.

⁴⁶ Toutes ces citations sont extraites ou formulées d'après les programmes de 2015 pour le cycle 2.

⁴⁷ Pour tous ces attendus de fin de cycle 2, voir encore une fois les programmes de 2015 sur le même site.

(lecture orale, silencieuse, offerte) et que « la fréquentation d'œuvres complètes (en lectures offertes ou individuelles, en classe ou librement) permet de donner des repères autour de genres, de séries, d'auteurs... ». Enfin, « les textes et ouvrages donnés à lire aux élèves sont adaptés à leur âge, du point de vue de la complexité linguistique, des thèmes traités et des connaissances à mobiliser. ⁴⁸ »

Le contenu des programmes de 2015 pour le cycle 2, à bien des égards, émet des échos avec les travaux des didacticiens précédemment mentionnés. Mais peut-être serait-il intéressant, à ce stade de la recherche et en marge de ces consignes ministérielles relativement récentes, de se demander comment l'apprentissage et l'enseignement de la compréhension des textes narratifs ont-ils été historiquement menés à l'école et quels constats ont été effectués à leur sujet.

4. Quelques constats sur l'apprentissage de la compréhension des textes narratifs à l'école.

Longtemps les textes issus de la littérature ont fait l'objet d'une distinction sociale et étaient réservés à une certaine « élite », « difficilement accessible(s) aux enfants, particulièrement aux enfants en difficulté pour lire ». Catherine Tauveron, auteure de ces mots tirés de son ouvrage déjà cité en introduction et rédigé en 2002 ⁴⁹, dresse un constat critique de la conception de l'enseignement de la compréhension en lecture à cette époque et révèle les écarts entre les intentions et les actes en faisant apparaître les pratiques habituelles des enseignants en ce domaine.

Alors que les textes officiels de 2002 demandaient déjà de « développer le goût de lire (et) de proposer aux élèves des livres qui opèreront une séduction telle que le plaisir ressenti une fois sera naturellement recherché par la suite » ⁵⁰, l'auteure pointe dans ce livre les manquements des programmes de l'époque et l'absence de pistes et propositions pédagogiques et didactiques concrètes pour diriger et encadrer cet enseignement complexe et fondamental.

(Comme si l'on comptait) « *sur la magie du livre (et du maître présentant le livre) sans dire que la magie ne peut s'opérer si le lecteur*

⁴⁸ Extraits des programmes de 2015 publiés sur le site www.eduscol.fr

⁴⁹ La citation est extraite de la page 9 du livre *Lire la littérature à l'école*.

⁵⁰ *Op., cit.*, p. 14.

n'apporte une part importante de lui-même et sans penser qu'il puisse exister un plaisir esthétique, intellectif et culturel qui, loin d'opérer par magie, se construit. ⁵¹ »

Ainsi d'après l'auteure, et bien qu'apprendre à lire devrait apprendre à comprendre, en pratique :

« Après avoir appris aux enfants de maternelle à se mouvoir dans le livre et le monde du livre, à reformuler l'intrigue d'un récit dans leurs propres mots, on apprend au cours préparatoire la technique qui permettra l'identification des mots et l'on cesse pour un temps, pas toujours mais bien souvent, de s'intéresser à la saisie de l'intrigue. ⁵² »

Catherine Tauveron fait alors apparaître ce constat, cause de nombreux dégâts en la matière, qu'une fois l'activité de décodage et d'identification des mots opérées en classe, la compréhension adviendrait d'elle-même, naturellement chez l'élève. Et, pour ceux qui demeureraient en difficulté, « on s'arrange(rait) pour leur donner des textes où il n'y a rien à comprendre, c'est-à-dire des textes sans épaisseur, sans portes secrètes, sans grenier et sans sous-seul, textes plats qui s'épuisent dans la littéralité de leur dit » ⁵³. Et l'auteure de conclure donc que « si la littérature fait l'objet d'une entreprise de séduction évidente, elle ne fait cependant pas l'objet d'un apprentissage spécifique. ⁵⁴ »

Quelques années plus tard (2008), suite aux « difficultés réelles constatées dans les classes par les enseignants de cycle 3 ou de collège (qui font) dire à certains (de ses) collègues que les apprentissages de base en lecture n'ont pas été menés » ⁵⁵ et malgré les objectifs toujours visés par les programmes de 2008 eu égard aux cycles 2 et 3 et leur volet respectif « lecture » et « lecture, écriture » ⁵⁶ ; Patrick Joole accuse de nouveau ces activités « dites de compréhension » en cycle 2 ou d'« aide à la compréhension » en cycle 3, tirées des manuels

⁵¹ Tauveron Catherine, *Lire la littérature à l'école.*, p. 14. La parenthèse est faite par l'auteure.

⁵² *Op., cit.* p. 13.

⁵³ *Ibidem.*

⁵⁴ *Id.*, p.14.

⁵⁵ Joole Patrick, *Comprendre les textes écrits*, p. 5.

⁵⁶ « Pour lire une phrase ou un texte » (au cycle 2 d'une part), « savoir déchiffrer et reconnaître la signification des mots ne suffit pas (puisque) les élèves apprennent aussi à prendre appui sur l'organisation de la phrase ou du texte qu'ils lisent. (Par ailleurs) ils acquièrent le vocabulaire et les connaissances nécessaires pour comprendre les textes qu'ils sont amenés à lire ». Et d'autre part au cycle 3, « l'élève apprend à comprendre le sens d'un texte (informatif, documentaire, littéraire) en en reformulant l'essentiel et en répondant à des questions le concernant. Cette compréhension s'appuie sur le repérage intuitif des principaux éléments du texte (par exemple, le sujet d'un texte documentaire, les personnages et les événements d'un récit), mais aussi de son analyse précise. » Cf. BO du 20 février 2008 : http://cache.media.education.gouv.fr/file/02_fevrier/24/3/BOEcolePrimaireWeb_24243.pdf

utilisés en classe à cette époque et qui « prennent la forme de questionnaires à choix multiples, de questionnaires vrai/faux ou encore de textes puzzles à reconstituer »⁵⁷. Moins que d'effectuer un « véritable travail sur la compréhension », ces activités nous dit l'auteur, s'attachent plutôt, pour le cycle 2, à évaluer la « mise en mémoire du texte support » ou encore, pour le cycle 3, la capacité des élèves à « reporter directement et recopier la ou les phrases (du texte) correspondant à la question posée »⁵⁸, oubliant dès lors cette idée fondamentale selon laquelle l'activité de compréhension « suppose l'activation de processus cognitifs spécifiques.⁵⁹ »

Ainsi les consignes et questions de la page 56 du manuel *Facette CM2*, jointes en annexe de ce travail sont-elles frappantes à cet égard. S'attachant essentiellement au cadre de l'histoire et de l'œuvre ainsi qu'aux personnages du récit de François Place intitulé, *Le vieux fou de dessin*, les activités proposées dans ce manuel diminuent l'intérêt de ce texte qui pose pourtant de réels problèmes de compréhension au lecteur. A partir de la ligne 26 en effet, le lecteur, tout comme le personnage de Tojiro, est amené à se projeter dans le passé et doit alors comprendre que « la conversation du maître (Hokusai) avec ses amis est différente de la première car elle a eu lieu à une autre époque »⁶⁰. Or, rien n'indiquant ce retour en arrière en dehors du connecteur « Un jour » – dont l'auteur souligne l'insuffisance pour saisir l'analepse en jeu – « le risque est grand que les élèves ne perçoivent pas cette perturbation dans la chronologie du texte et donc la raison pour laquelle Hokusai raconte cette anecdote à Tojiro. »⁶¹

Fortement engagés dans les questions éducatives liées à la lecture à l'école et figures phares de la didactique en ce domaine, Catherine Tauveron et Patrick Joole soulèvent les dangers de certaines pratiques d'enseignement dont les conséquences sont souvent désastreuses sur la suite de la scolarité des élèves et ne cessent de creuser les écarts socio-culturels entre les élèves⁶².

⁵⁷ Patrick Joole, *op.cit.*, p. 11.

⁵⁸ *Op., cit.*, p.11.

⁵⁹ *Ibidem.*

⁶⁰ *Id.*, p. 12.

⁶¹ *Id.*

⁶² « Parce qu'ils n'ont que tardivement appris que lire implique de faire des inférences et qu'ils ont été peu entraînés à s'exercer, les élèves ayant suivi un cursus normal se montrent peu capables, au sortir de l'école primaire, de faire seuls des inférences simples. Les élèves en difficulté en lecture, que l'on retrouve dans les SEGPA, croient que pour comprendre un texte il suffit d'identifier et de retenir chacun des mots et que la somme de ces mots va naturellement jaillir du sens sans autre procédure, c'est-à-dire sans activité de leur part. », Catherine Tauveron, *op.cit.*, p. 15. Propos tenus d'après une enquête de Roland Goigoux effectuée en 1999 (« Apprendre à lire : de la pratique à la théorie », Repères 18, Paris, INRP, pp. 147-162).

Ayant eu à cœur d'apporter des propositions didactiques riches et solides afin d'inviter l'ensemble des enseignants et des élèves, à, d'une part chez Tauveron, vivre la lecture des textes narratifs comme « une aire de jeu »⁶³, encourageant et stimulant toujours plus le lecteur-joueur face à un texte qui n'aurait de cesse de cultiver l'intelligence, la sensibilité et la culture des élèves ; et, d'autre part chez Joole, prendre conscience des obstacles à la compréhension présents dans les textes pour faire adopter ensuite aux élèves la posture qui leur permettra de les surmonter ; ces auteurs se joignent ainsi aux autres cités plus haut dans ce mémoire qui, avec leur outil didactique *Lectorino & Lectorinette* élaboré en 2013, ont également répondu « à la demande de nombreux enseignants de cours élémentaire, soucieux de faire évoluer leur pédagogie de la compréhension et partageant (leur) refus de (se) résigner aux médiocres performances en lecture. »⁶⁴

Mais quelles réponses concrètes ces didacticiens ont-ils donc apportées pour pallier ces manquements jusqu'à peu constatés au sein de l'enseignement de la compréhension en lecture et atteindre les objectifs depuis longtemps voulus par les programmes de l'école ?

5. L'enseignement de la compréhension de textes narratifs : les réponses didactiques et pédagogiques relevées.

L'enseignement de la compréhension des textes narratifs suppose de faire acquérir aux élèves des postures ou stratégies de lecture mobilisables ou réutilisables face à n'importe quel texte ou contexte littéraire rencontré. Dès lors, il convient en premier lieu de se poser la question du choix des supports utilisés en classe, qui devront permettre de « construire didactiquement »⁶⁵ le plaisir de lire.

*(Parce que) « la mission de l'école est une mission éducative, et que la logique de la classe ne saurait exactement se confondre avec celle de la bibliothèque, on doit choisir (les supports de lecture) en fonction des obstacles auxquels on souhaite que les enfants se confrontent pour progresser en lecture. De ce point de vue, l'objet de l'enseignement, fondamentalement, transcende la singularité de l'œuvre. »*⁶⁶

⁶³ Patrick Joole, *op., cit.*, p. 15.

⁶⁴ Goigoux et Cèbe, *op., cit.*, p. 5.

⁶⁵ Catherine Tauveron, *op., cit.*, Partie I, chapitre 2 « Quels textes pour initier à la lecture littéraire », p. 36

⁶⁶ *Op., cit.*

Aussi l'ensemble des didacticiens en ce domaine s'accordent-ils pour dire que, pour pouvoir apprendre aux élèves à comprendre des textes narratifs *en général*, il convient de les confronter à des textes dits « résistants »⁶⁷, c'est-à-dire à des textes qui leur posent de réels problèmes de compréhension et d'interprétation, les rendant ainsi acteurs de leurs apprentissages et leur offrant « une chance de mettre (leurs) aptitudes à l'épreuve »⁶⁸. De ce fait, l'enseignant ne saurait donc s'en remettre à ses seules appréciations et goûts personnels quant à telle ou telle lecture.

Mais une fois le choix du support établi, comment travailler ces aptitudes en question à l'intérieur des textes et quelles activités mener sur les textes ? Reprenons le texte de François Place. S'il pose un problème de compréhension fort, les activités proposées dans le manuel dont il est extrait, ne permettent pas de résoudre ce problème et passent donc à côté de l'objectif de compréhension. Aussi, Patrick Joole écrit-il :

« Avant de poser des questions sur une interprétation possible à donner aux réactions des personnages, il convient de s'interroger au préalable sur les difficultés posées par un texte et d'attirer l'attention des élèves sur la stratégie à adopter pour surmonter un obstacle en particulier. »⁶⁹

Aux quatre compétences précédemment mentionnées dans l'apprentissage de la compréhension des textes narratifs, correspondent des réponses d'enseignement précises apportées par les auteurs Goigoux et Cèbe. En lien avec l'acquisition d'une fluidité permettant un meilleur accès au sens des textes d'abord. Les auteurs préconisent ici de « multiplier les occasions de lecture en classe afin de ne pas laisser à la seule éducation familiale le soin de les prendre en charge »⁷⁰. La mise en place d'« entraînements au décodage destinés à tous les élèves » avec des lectures en classe passant « tantôt par la lecture silencieuse, tantôt par la lecture à voix haute »⁷¹ mais encore l'organisation d'« ateliers de renforcement » (dans le dispositif d'« aide personnalisée » ou dans les « activités pédagogiques complémentaires »)

⁶⁷ Catherine Tauveron, *op. cit.*, p. 37.

⁶⁸ *Ibidem*. L'auteure précise cependant qu'il ne s'agit pas pour autant d'évincer les textes « faciles » qui répondent au plaisir, gratuit, de lire.

⁶⁹ *Comprendre les textes écrits*, p. 12. L'auteur ajoute ainsi : « Dans le cas présent, la proposition d'une représentation schématique de l'ordre des événements de l'histoire au regard de celui de l'ordre des faits tels qu'ils sont rapportés dans le récit aurait été la bienvenue ».

⁷⁰ Goigoux et Cèbe, *op. cit.*, p.8.

⁷¹ Les auteurs insistent ici (toujours à la page 9) sur la revalorisation et la diversification de la lecture orale qui doit se retrouver sous différentes formes : « lecture théâtralisée » après préparation, « lecture en stéréo » par deux, « lecture alternée », « étayée par un pair », « assistée », « orchestrée », « suspendue », par « association de décodeurs », effectuée « à l'unisson », etc.

après l'étude des textes »⁷², doivent ainsi permettre l'acquisition de compétences de décodage solides et peu à peu diriger les élèves vers le contenu des textes.

L'apprentissage des compétences lexicales doit quant à lui passer par un choix de supports « plus complexes » devant accroître la rencontre de nouveaux mots d'une part ; d'autre part, un enseignement explicite du vocabulaire doit être fait à travers des « activités contextualisées », c'est-à-dire directement liées au projet de lecture et devant alors permettre aux élèves de comprendre le lien qu'il existe entre un mot et le contexte dans lequel celui-ci est émis ou utilisé. Plus encore, les auteurs précisent qu'il ne s'agit pas seulement de faire acquérir du nouveau lexique aux élèves mais bien de leur faire réviser et savoir le réemployer⁷³. Enfin, lorsque le nombre de mots incompris est trop élevé, l'explication du lexique ne saurait être exhaustive. Là encore, un choix doit être fait par l'enseignant qui appuie uniquement les mots « qui pourraient empêchaient les élèves de comprendre les idées essentielles du texte »⁷⁴, faisant apparaître cette idée selon laquelle on peut comprendre un texte et le lire jusqu'au bout sans pour autant en comprendre tous les mots. Aussi, et eu égard aux disparités sociales et culturelles que posent l'enseignement du lexique, le choix d'une explication lexicale systématique ainsi que l'enseignement de stratégies devant permettre aux élèves de deviner ou de déduire le sens des mots et expressions d'un texte (à partir d'un élément ou partie du mot par exemple) doivent être des réponses d'enseignement permettant de réduire au maximum l'écart socio-culturel entre les élèves.

Par ailleurs, l'enseignement des compétences narratives se doit lui d'être construit et pensé dans deux buts : il doit viser à apprendre aux élèves à recevoir ou traduire la lecture d'un texte en construisant sa propre représentation mentale et cohérente ainsi qu'à leur apprendre à produire un discours affiné sur ce texte, à savoir le raconter en prenant en compte les différentes couches du texte⁷⁵. Pour ce faire, des activités de mise en scène ou de re-présentation et de nombreuses reformulations doivent être menées en classe afin de permettre aux élèves de se « fabriquer un film »⁷⁶ dans leur tête et de comprendre en quoi « lire c'est toujours un peu traduire (et) exprimer les idées du texte avec ses propres mots (ou des dessins⁷⁷, des schémas,

⁷² *Ibidem*. La parenthèse est faite par les auteurs.

⁷³ En effet, « les activités contextualisées, pour intéressantes qu'elles soient, ne produisent pas d'effets durables si on n'accorde pas suffisamment de temps à la mémorisation des mots et à leur utilisation répétée au fil des semaines », Goigoux et Cèbe, *op.cit.*, p. 12.

⁷⁴ *Ibidem.*, p. 13.

⁷⁵ Cf. pp. 14 et 15 pour la description des « compétences narratives en réception » et « en production ».

⁷⁶ *Ibidem*, p. 14.

⁷⁷ L'effectuation d'illustrations est aussi, pour ses auteurs, au service de l'acquisition du lexique et doit permettre un ancrage et une appropriation de celui-ci par l'acte tactile et visuel qu'est le dessin.

des mimes...) ». Parallèlement, l'activité de narration orale doit être pratiquée à travers « une « pédagogie renouvelée du rappel de récit »⁷⁸ dans laquelle il ne s'agira pas seulement pour les élèves d'apprendre à raconter littéralement le texte lu mais aussi d'y intégrer ses couches de sens et biais de lecture en étant notamment amené à « exprimer les liens logiques et chronologiques qui relient les faits (actions et événements) », « interpréter les événements en produisant des inférences » et « intégrer le point de vue des différents personnages » en vue de donner une « cohérence interprétative »⁷⁹ du texte.

Enfin, l'enseignement des compétences inférentielles repose sur le constat que « dans la plupart des récits, la compréhension de l'implicite repose sur celle de l'identité psychologique et sociale du personnage »⁸⁰. Aussi la mise en place d'activités devant attirer l'attention des élèves « sur les intentions de l'auteur et sur les états mentaux des personnages qu'il met en scène »⁸¹ est-elle indiquée par les auteurs ici. En amenant les élèves à faire des liens entre les actions ou événements vécus par les personnages et leurs pensées, il s'agit de les rendre « capables de se demander, tout seuls, ce qui peut se passer « dans la tête des personnages », bien au-delà de ce qu'en dit explicitement le texte.⁸² »

Et parce qu'il a déjà été dit que l'objectif final ici visait l'autonomie des élèves, l'enseignement de la compréhension se doit de prendre en charge la combinaison de toutes les stratégies apprises en refusant de travailler chacune de ces compétences isolément. Plus encore, il se doit également de réutiliser ces stratégies apprises hors contexte, en créant des analogies entre les œuvres étudiées dans l'année et en créant donc un réseau de lectures intelligent et cohérent⁸³.

Ces apports théoriques maintenant posés et le sujet désormais un peu mieux balisé, il s'agit à présent, dans une seconde partie, d'interroger ma pratique d'enseignement et de voir quelles applications et transcriptions pédagogiques et didactiques de ces recherches et préconisations ont été concrètement opérées au sein de ma classe et d'évaluer leur pertinence au regard des résultats constatés.

⁷⁸ *Id.*, p. 13

⁷⁹ Goigoux et Cèbe, *op. cit.*, p. 14.

⁸⁰ *Op. cit.*, p. 17.

⁸¹ *Ibidem.*

⁸² *Id.*

⁸³ Dans leur ouvrage, Goigoux et Cèbe parle ici d'une « approche multidimensionnelle et intégrative » de cet enseignement où « les compétences visées sont donc travaillées simultanément et en interaction tout au long de l'année scolaire », cf. p. 18.

PARTIE II : PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT

1. Le cadre de l'enseignement en classe.

Affectée au sein de l'école élémentaire Foyatier, située dans le 18^e arrondissement de Paris (métro Anvers), je suis en charge cette année d'une classe de CE2. Composée de 19 élèves, le niveau de classe est assez homogène avec une majorité de bons, voire très bons élèves dans l'ensemble des domaines d'apprentissages. Toutefois, malgré de réels progrès réalisés depuis le début de l'année, deux élèves demeurent toujours en assez grande difficulté scolaire dans l'ensemble des domaines, créant un écart de rythme et de niveau avec le reste de la classe importants à pallier et une pédagogie souvent difficile à adapter au quotidien.

Plus encore, étant tous deux rattachés à un foyer éducatif du 18^e arrondissement de Paris, un fossé socio-culturel mais aussi psychologico-affectif s'est immédiatement posé en début d'année scolaire entre eux et le reste des élèves qui, bien qu'amointri par rapport au début de l'année, reste présent encore parfois aujourd'hui. Pour l'un d'eux en particulier, l'intégration avec le groupe classe n'a pas toujours été simple et quelques tensions et altercations ont dû être résorbées et maîtrisées au cours de l'année. Je précise alors que des aides et dispositifs adaptés aux besoins de chacun d'entre eux ont été mis en place pour ces deux élèves, à l'intérieur et/ou à l'extérieur de l'école, en accord et lien avec les éducateurs et personnes concernés lorsque cela était nécessaire.

A l'intérieur de la classe notamment, une maître E a ainsi suivi et accompagné pendant quelques semaines l'un de ses élèves, attachant une attention particulière quant à la correspondance graphèmes-phonèmes et à la compréhension chez celui-ci. De mon côté, une aide régulière et ciblée aux besoins de chacun d'eux (en lecture notamment pour l'un d'entre eux), étayée par les conseils de la maître E, a été mise en place depuis quelques mois à l'intérieur du dispositif d'Aide Pédagogique Complémentaire (APC). Ce temps scolaire, plus décroché, m'a ainsi permis une meilleure prise en charge de ces élèves « minoritaires » et leur a permis une autre forme d'échange avec les camarades participants au dispositif et une autre forme d'implication au sein de la classe.

Malgré le point précédemment relevé, la majeure partie du temps passé en classe ou dans l'enceinte de l'école révèle une entente au sein de groupe classe plutôt bienveillante – la plupart

des élèves ayant grandi ensemble au sein de l'école (plus petite de la circonscription) et du quartier, parfois même depuis la maternelle. Plus encore, la grande diversité culturelle de la classe, qui compte de nombreux d'élèves d'origine(s) étrangère(s), ainsi que le niveau socio-culturel assez élevé des élèves (tous deux caractéristiques de cette école actuellement en sortie de ZEP) amènent quant à eux une très forte richesse au sein de la classe, avec des élèves tolérants et extrêmement curieux d'apprendre et de découvrir, mais également soucieux de partager leurs propres connaissances et vécu personnels.

Cependant, si elles peuvent instaurer un climat rassurant pour les élèves et favoriser la qualité des apprentissages, ces caractéristiques de classe ainsi que la taille réduite de la salle (plus petite de l'école) suscitent de nombreux bavardages et, pour certains d'entre eux, des comportements parfois désinvoltes à l'égard des adultes de l'école, qui viennent trop souvent interrompre le cours et demandent, de la part de l'enseignant en charge, une autorité et une attention accrues ainsi qu'un réaménagement fréquent du plan de classe afin de permettre la concentration et le travail de tous au quotidien.

2. La conception du programme.

S'agissant de l'élaboration du programme pour le domaine de la lecture-compréhension et de la logique de progression adoptée cette année, il a s'agit de suivre – d'après un commun accord avec mon binôme – la logique de l'outil pédagogique-didactique *Lectorino & Lectorinette* et les préconisations de ses auteurs. En effet : « Pour que les maîtres puissent s'approprier la démarche et que les élèves puissent bénéficier des apprentissages proposés, il est vivement recommandé de suivre la progression proposée »⁸⁴.

Conçu selon six objectifs d'apprentissage – répartis en six modules d'enseignement eux-mêmes divisés en séances d'environ quarante-cinq minutes – la mise en application de cet outil, corrélée à l'insert de séquences personnelles tentant de réinvestir la démarche des auteurs (cf. séquences hors du dispositif *Lectorino & Lectorinette* dans la programmation présente en annexe)⁸⁵, a ainsi permis d'établir un programme qui, tout en « suivant le fil de l'intrigue de récits complets »⁸⁶, se voulait de systématiquement travailler l'ensemble des compétences

⁸⁴ In *Lectorino & Lectorinette, op., cit.*, p. 32.

⁸⁵ Cf. document 4.

⁸⁶ *Ibidem*, p. 18. Les auteurs précisent cependant que seule la première séquence est construite autour d'extraits de textes.

requis pour cet apprentissage et favoriser l'implication et la progression des élèves, toujours en lien étroit avec l'écriture.

Cependant, si elle vise à terme l'autorégulation de l'activité de lecture-compréhension par l'élève, la conception de ce programme répond à une logique de progression précise qui s'organise de la manière suivante au cours des différents modules :

- Faire d'abord prendre conscience aux élèves que la compréhension en lecture exige un réel « effort, conscient ou réfléchi (puisque) les auteurs de textes narratifs n'écrivent jamais tout, mais laissent aux lecteurs le soin de remplir les blancs »⁸⁷ (module 1).
- Apprendre ensuite aux élèves à correctement suivre le fil d'une histoire longue, à effectuer le tri des informations importantes et à se servir des liens logiques et chronologiques qui relient les faits de l'histoire ainsi que des états mentaux des personnages afin de les rendre tous capables de raconter cette histoire à quelqu'un qui ne la connaît pas (module 2).
- Dans un troisième temps, il s'agit d'apprendre aux élèves à effectuer des inférences causales en se servant de leurs propres expériences et connaissances sur la psychologie humaine et en se construisant une bonne représentation mentale. Il s'agit notamment d'apprendre aux élèves à se mettre à la place de tous les personnages pour comprendre les raisons qui les poussent à faire ce qu'ils font, penser ce qu'ils pensent, croire ce qu'ils croient (module 3).
- Le quatrième module est l'occasion d'apprendre aux élèves à reformuler le texte dans leurs propres mots, à remplir les blancs pour mieux comprendre « les enchaînements chronologiques et causaux en y intégrant les états mentaux des personnages », (à maintenir sa représentation mentale du texte) « ouverte pour pouvoir y inclure des informations inattendues »⁸⁸ et à attribuer un sens provisoire aux mots et expressions inconnus du texte.
- Un cinquième temps permet d'apprendre aux élèves la méthode à utiliser pour répondre aux questionnaires de lecture (questions ouvertes) en construisant d'abord une représentation mentale de l'ensemble du texte puis à rédiger correctement ces réponses (module 5).

⁸⁷ Goigoux et Cèbe, *op., cit.*, p. 32.

⁸⁸ *Op., cit.*

- Deux séquences détachées du dispositif *Lectorino & Lectorinette* seront ensuite l'occasion de réinvestir et poursuivre la démarche suivie depuis le début de l'année et de découvrir les ressorts du suspense et du genre policier (modules 6 et 7).
- Le huitième module viendra permettre aux élèves de faire le point sur les apprentissages de l'année en les confrontant à une évaluation internationale dont le support texte est issu d'une évaluation PIRLS. Toujours guidés par l'enseignant, les élèves réinvestiront les stratégies apprises pour répondre aux questions portant sur un texte et devront comprendre que ces stratégies « sont très dépendantes de la nature et de la forme des questions posées. »⁸⁹
- Enfin, une dernière séquence, sortie du dispositif de Goigoux et Cèbe, et dont le support texte n'a pas encore été déterminé, réinvestira l'ensemble des apprentissages réalisés au cours de l'année (module 9).

Quelques remarques et précisions cependant quant à la programmation jointe. Premièrement, je précise que j'ai fait apparaître en gris les œuvres ou extraits dont l'étude a été réalisée par mon binôme et en jaune celles que j'ai moi-même réalisées. Les œuvres non surlignées non pas pu être étudiées en classe, faute de temps. Par ailleurs, le nombre de séances correspond aux séances initialement prévues par Goigoux et Cèbe ou l'enseignant(e) lorsqu'il s'agit d'une séquence personnelle.

Deuxièmement, concernant la séquence sur *La Reine des Fourmis a disparu*, il s'agit pour moi de tenter de transférer et de m'approprier la démarche de Goigoux et Cèbe à travers un support texte connu pour la résistance de sa lecture et là encore conseillé par une enseignante de français de l'ESPE. Le déroulé de cette séquence et les différents objectifs qu'il propose sont alors consultables en annexe de cette recherche (cf. document 3).

Enfin, parallèlement au suivi du programme cité, des activités hebdomadaires décrochées et plus ciblées, apparues en cours d'année, se sont développées au sein de la classe afin de soutenir et renforcer les apprentissages des élèves et favoriser au mieux leurs progrès. Etablies selon les besoins des élèves, ces activités, apparues au cours des périodes trois et quatre (et dont il sera question plus en détail dans la suite de cette recherche) ont ainsi eu pour but de construire et/ou renforcer les compétences narratives et inférentielles des élèves.

⁸⁹ Goigoux et Cèbe, *op.,cit.*, p. 33.

3. La mise en œuvre de l'enseignement de la compréhension de textes narratifs : démarches, activités, résultats et difficultés.

Démarche méthodologique.

Si des difficultés avaient pu être observées depuis le début de l'année à travers des exercices oraux ou écrits donnés à faire en classe, la question s'est d'abord posée de savoir comment faire apparaître ce constat à l'intérieur de ma recherche et dresser un état des lieux clair et efficace à la lecture et l'évaluation de mon travail.

C'est ainsi que l'idée d'une évaluation diagnostique intelligemment conçue, me permettant de faire apparaître les résultats de l'ensemble de la classe et de relever les points d'apprentissages nécessaires à travailler avec mes élèves, m'est apparue être un indicateur efficace et un point de départ intéressant pour cette recherche. En utilisant un outil sérieux et suffisamment solide, je pourrais ainsi diriger mon enseignement et circonscrire le choix des contenus didactiques et activités nécessaires à mettre en place.

Aussi cette évaluation diagnostique a-t-elle été tirée du dispositif « Je lis, je comprends », créé par le Groupe Départemental Prévention de l'Illettrisme (GDPI) pour les classes de CE2, CM1 et CM2 (anciennement cycle 3) et dont le travail s'appuie sur les travaux de recherche de R. Goigoux, Cèbe, J-L Thomaz et M. Fayol. Parallèlement aux dispositifs et démarches d'apprentissage déjà appliqués en classe, cet insert, en cours d'année, à l'intérieur de l'emploi du temps de la classe, m'a donc semblé être un choix didactiquement cohérent pour cette étape.

Aussi les membres du GDPI définissent-ils les objectifs liés à compréhension en lecture comme suit :

« Comprendre c'est :

- mobiliser des savoirs disponibles (liés au contenu du texte, maîtrise du lexique...)
- construire des références : anaphores pronominales, synonymiques, métaphoriques
- construire de la cohérence (inférences, chronologie, personnages, évocation du contexte, éléments spatiaux, temporels, de causalité...)

- interpréter un texte, des images (émission d'hypothèses, idées essentielles...). »⁹⁰

S'ils s'adressent indistinctement aux classes de CE2, CM1 et CM2, ces objectifs – dont les intentions et formulations font échos aux enjeux et difficultés explicités par Goigoux et Cèbe dans la première partie de ce travail – m'ont semblé suffisamment adéquats et satisfaisants pour répondre à ma démarche.

Réalisée entre les mois de décembre et février, cette évaluation diagnostique, conçue à partir de quatre supports textes (cf. les documents 6 et 7 de l'annexe pour la conception et le détail de cette évaluation), a ainsi permis la création d'un tableau capable de relever et d'établir les données et statistiques nécessaires à la détermination des points d'apprentissages à travailler en classe avec mes élèves (cf. document 8 en annexe).

Plus précisément, la lecture de ce premier tableau m'a permis de constater que si une majeure partie de la classe était en réussite quant à la compréhension globale des supports textes proposés⁹¹, une grande partie d'entre elle (plus ou moins la moitié à chaque fois) rencontrait systématiquement des difficultés à opérer correctement et efficacement ces « traitements locaux » des textes narratifs dont parlent Goigoux et Cèbe et qui sont une étape essentielle à la compréhension ici. Ainsi, pour le support texte 1 de cette évaluation : 8 élèves sur les 18 présents ce jour-là ont éprouvé des difficultés à retrouver l'identité du héros à partir des marques morphosyntaxiques du texte. Pour le texte support 2, ils ont été 10 sur les 17 présents à ne pas comprendre adéquatement les connecteurs de temps utilisés dans le texte. Enfin, pour le texte 3 : 14 élèves sur les 18 présents ne sont encore pas correctement parvenus à retrouver l'identité du héros à partir des marques morphosyntaxiques du texte. Et qui plus est sur ce texte, 9 élèves ont eu du mal à comprendre l'idée essentielle du texte, traduisant cette fois un défaut de « traitement global » à l'égard de ce texte. Par ailleurs, le support texte 4, parce qu'il vise à évaluer la capacité des élèves à émettre des hypothèses sur la suite d'une histoire, se détache du reste de l'évaluation ici.

Les difficultés de mes élèves ainsi ciblées, la méthode choisie pour enseigner cet apprentissage a donc reposé sur une utilisation parallèle et hebdomadaire des deux dispositifs cités précédemment. A côté des séances longues portant sur l'étude d'œuvres entières et des

⁹⁰ Cf. la préface du document présent à l'adresse suivante : https://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/chateauroux/images/Evaluations_Cycle_3/Compr%C3%A9hension_cycle_3/CE2_CE2_presentation_outil_et_seances_preparatoires.pdf

⁹¹ En particulier, le support texte 1 a révélé 60,1 % de réponses attendues ou partiellement attendues et les supports textes 2, 3 et 4 ont respectivement révélé quant à eux 64,7 %, 51,3 % et 79 % de réponses attendues ou partiellement.

activités proposées par Goigoux et Cèbe ou moi-même pour répondre aux différents sous-objectifs des séances, de courtes activités d'entraînement, dont le contenu devait répondre aux besoins des élèves, ont ainsi rythmé et ponctué l'emploi du temps de la classe depuis quelques mois.

Activités faites en classe.

Si plusieurs travaux d'élèves apparaissent en annexe de ce mémoire, quelques exemples phares des activités proposées ont été insérés à l'intérieur de ce mémoire. S'agissant des exercices relatifs aux séances longues notamment, les photographies ci-dessous permettent de mieux comprendre le type d'activité réalisées en classe depuis le début de l'année. Comprise à l'intérieur du module 2 qui portait sur *Le Joueur de flûte de Hamelin* (cf. fiche de préparation de cette séance en annexe), cette activité d'illustration, plusieurs fois reprise au cours de l'année, devait permettre aux élèves de se fabriquer une représentation mentale du personnage du joueur de flûte, nouvellement entré dans l'histoire, en utilisant les mots et expressions du texte et en les transformant en image (compétences narratives et lexicales).

Vendredi 13 octobre

Le joueur de flûte de Hamelin - Episode 2

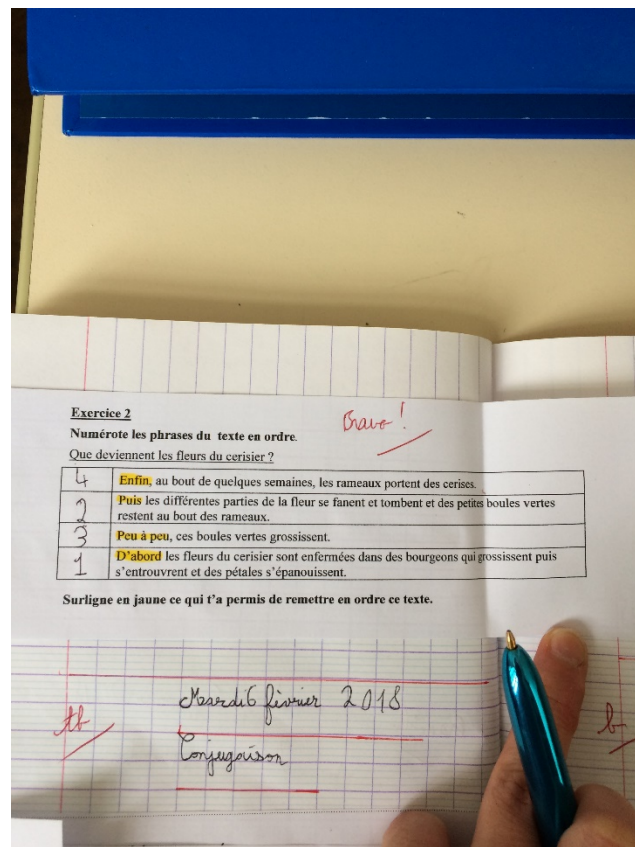
Voilà qu'un certain vendredi se présenta devant le maire de la ville un grand homme, sec, grands yeux, bouche fendue jusqu'aux oreilles, une plume au chapeau, un sac sur le dos, habillé d'une veste multicolore aux larges manches, d'un pantalon collant et de souliers pointus couleur de feu.

Expressions et mots du texte	Explications trouvées par la classe
se présenter devant...	Venir voir.
le maire	La personne élue qui dirige la ville.
être sec	Etre très très maigre.
multicolore	De plusieurs couleurs / d'un très grand nombre de couleurs.
un pantalon collant	Un pantalon très serré / un pantalon moulant.
bouche fendue jusqu'aux oreilles	Avoir une très grande bouche.

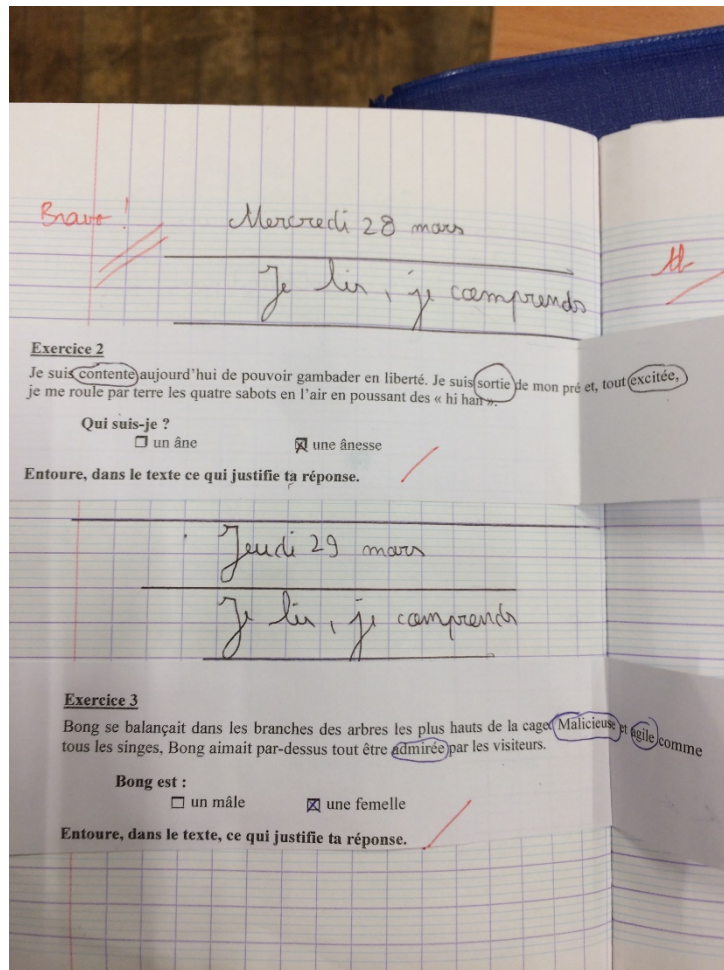
Situé avant l'explication lexicale du nouvel extrait mais après sa lecture magistrale et silencieuse, ce travail devait donc permettre aux élèves d'ancrer et de définir par eux-mêmes le lexique utilisé par l'auteur. Aussi la correction de cette activité a-t-elle consisté à faire justifier et débattre oralement tel ou tel aspect de ces dessins en prenant appui sur les mots du texte. Lors de la séance suivante, un tableau faisant apparaître les définitions trouvées par la classe a ainsi pu être effectué et donné à coller aux élèves dans leur cahier de lecture (cf. la photographie précédente).

D'un autre côté, les photographies présentes ci-dessous permettent d'illustrer le type d'activité décrochée donné régulièrement à faire aux élèves au fil des semaines. Extraits de l'atelier 1 du dispositif « Je lis, je comprends au CE2 », le but de ces exercices était de :

- Sensibiliser et entraîner les élèves au repérage et à l'utilisation des connecteurs à l'intérieur des textes narratifs qui permettent d'en déterminer la chronologie et d'en construire une représentation mentale cohérente et adéquate.



- Faire repérer les marques morphosyntaxiques d'un texte aux élèves afin de déterminer l'identité du personnage qui fait l'action (par exemple ici : « Qui a oublié son cahier ? ») ou le genre d'un personnage.



Choix pédagogiques.

S'agissant de l'évaluation et de la correction de ces travaux à présent. Si l'ensemble des activités rattachées à cet enseignement passait toujours par une (re)formulation explicite et systématique des objectifs d'apprentissage (en amont et en aval de la séance ou de l'exercice), la correction des différents travaux écrits n'a pas systématiquement fait l'objet d'un temps d'enseignement magistral, celui-ci ayant été réservé en priorité aux activités qui avaient majoritairement posé problème aux élèves.

Par ailleurs, compte tenu de la nature de l'apprentissage visé ici et de son lien avec l'écrit, la découverte des textes a toujours entraîné une lecture magistrale de ma part (même lors des évaluations), maximisant le degré d'attention des élèves sur le contenu des textes. Et, lorsque la vérification de la compréhension entraînait un passage par l'écrit et une relecture silencieuse – laissant alors les élèves seuls face au texte – une attention particulière, avec possibilité de dictée à l'adulte, a été portée aux élèves qui éprouaient plus de difficultés à rédiger des phrases.

Par ailleurs, en parallèle de ces activités collectives réalisées en classe et des nombreuses formes de lecture travaillées, un travail individualisé d'aide au décodage a été mené (et continue de se poursuivre) en APC auprès de deux élèves qui avaient été diagnostiqués comme étant de « faibles lecteurs »⁹². Conçu à partir de supports textes volontairement explicites tirés du travail du Conseiller Pédagogique de Circonscription de Contivy, J-L Guégen, et d'après les conseils de la Maitre E de mon école, ce travail devait leur permettre d'acquérir une lecture suffisamment automatisée pour pouvoir accéder plus rapidement aux sens des textes étudiés avec le reste de la classe et, partant, être mieux impliqués durant les séances de lecture-compréhension.

Plus encore, ces activités m'ont permis de réaliser une courbe de progression individualisée pour chacun de ces élèves (cf. document 10 en annexe) qui se sont toutes deux révélées très satisfaisantes et encourageantes puisque qu'ils sont tous deux respectivement passer de 88 et 107 mots correctement lus par minute (MCLM) au départ de ce travail à 135 lors de la dernière APC réalisée⁹³.

Résultats observés en compréhension.

Si les progrès des élèves (ainsi que ma démarche) ne pourront être réellement évalués qu'après ré-effectuation de l'évaluation initiale par mes élèves (courant mai) et dont les résultats et nouvelles statistiques seront exposés oralement lors de la soutenance de ce travail, les résultats observés cette année au cours des différents travaux (évaluation formative), échanges oraux et quelques évaluations de séquence attestent cependant de réels implications et efforts d'apprentissages chez beaucoup d'élèves.

En effet, l'expression ou la reformulation des stratégies apprises en classe et les applications faites de ces dernières à l'intérieur des travaux effectués en classe – et dont une partie a été annexée à cette recherche – témoignent de ce fait. L'évaluation sur *Le Joueur de flûte de Hamelin*, où les élèves devaient raconter cette histoire à deux ou trois adultes de leur

⁹² Ce diagnostic avait été réalisé à partir du dispositif d'évaluation de la fluence en lecture du laboratoire des sciences de l'éducation et du texte « Monsieur Petit ». Les concepteurs avaient ainsi estimé, qu'en dessous de 80 mots correctement lus par minute (MLCM), des problèmes de compréhension allaient se poser. A la suite de cette évaluation, mes deux élèves avaient atteint le score de 77 et 79 MCLM.

⁹³ Le principe pour cette activité est le suivant : un texte est découvert oralement par lecture magistrale puis lu à plusieurs reprises (cinq fois) par les élèves au cours d'une courte période (une à deux semaines selon les temps d'APC).

choix a notamment révélé de belles prestations des élèves et suscité nombre de commentaires enthousiastes chez certains évaluateurs (cf. document 11 en annexe pour quelques exemples de commentaires).

Difficultés rencontrées.

Concernant les difficultés rencontrées à présent dans la mise en pratique de cet enseignement. D'un point de vue plus organisationnel déjà, relatif à la configuration particulière de cette année de stage. La gestion de la classe en binôme et l'alternance effectuée toutes les trois semaines ont soulevé et amené des difficultés d'enseignement à l'intérieur de la classe. En particulier, pour le domaine qui concerne la recherche ici, il a souvent été difficile de réaliser l'intégralité des séquences prévues en lecture et compréhension dans le temps imparti, entraînant alors des prises de choix pédagogiques et didactiques risquées mais difficiles à éviter. Ainsi lorsque cela a été nécessaire, et après concertation avec mon binôme, cet enseignement, et la séquence entamée à l'intérieur de laquelle celui-ci prenait lieu, a parfois été partagé et poursuivi par l'enseignant désormais en charge de la classe.

Deux problèmes se sont alors posés à moi pour ces moments-là : d'une part, celui de la cohérence de cet enseignement qui suppose une grande communication entre les deux enseignants que nous sommes – très difficile à maintenir en cette année de stage – et une motivation commune quant au domaine impliqué et à l'objectif poursuivi ; d'autre part, celui du suivi des apprentissages des élèves qui, dans ce domaine en particulier, passe souvent par une part d'oral important. Sur ce point je regrette alors de ne pas avoir su toujours mener à terme certaines de mes séquences et d'avoir pu mieux répondre à la tâche que je m'étais fixée.

D'un autre côté, la plupart des séances tirées du dispositif de Goigoux et Cèbe – mais aussi celles issues des séquences conçues personnellement – étant très denses, il a été très difficile de faire tenir ces séquences à l'intérieur de l'emploi du temps de la classe, voire de pouvoir atteindre le nombre total de séances initialement prévu. Aussi, pour ces raisons liées au temps mais également pour d'autres, liées cette fois à la capacité des élèves, de nombreuses séances ont dû être dédoublées, écourtées ou encore supprimées⁹⁴ ; transformant alors, dans ce dernier cas, la fin de séquence en brève lecture offerte et suscitant chez moi un sentiment

⁹⁴ « Si les enseignants le jugent pertinent, certaines séances pourront être conduites plus rapidement, voire fusionnées. D'autres, au contraire, dureront plus longtemps, notamment celles qui proposent des tâches de production écrite. », *op.cit.*, p. 32.

d'inachevé et de frustration. C'est le cas notamment de la séquence effectuée sur l'œuvre de Rebecca Weulersse, *Nassredine et son âne* (période trois), qui s'est étalée sur huit séances au lieu de six. A l'inverse, la séquence liée à l'étude de *La Reine des fourmis a disparu* (période quatre) a été quant à elle réalisée sur six séances au lieu de neuf.

Enfin, concernant les différences socio-culturelles et compte tenu du profil de mes élèves. Malgré des efforts maintenus sur l'enseignement du lexique et la mise en place, courant février, d'un rituel orthographique cohérent et journalier trouvé aux éditions Jocatop⁹⁵, un écart important demeure présent entre une majorité d'élèves et une autre plus en difficulté ici.

⁹⁵ En s'appuyant sur les mots recensés sur l'échelle DUBOIS, ce dispositif, qui se présente sous la forme d'un cahier d'élève, propose un apprentissage de l'orthographe corrélé à la découverte et compréhension du lexique.

CONCLUSION

L'enseignement de la lecture et compréhension de textes narratifs, parce qu'il occupe une place fondamentale au sein des programmes de l'école, ne saurait se réduire à la seule approche timide et superficielle des textes. En effectuant lui-même ce pont entre lecture et compréhension, l'enseignant se doit donc d'accompagner ses élèves vers cet autre niveau de lecture plus fine des textes offerts et leur faire éprouver le réel plaisir de lire.

Ayant constaté des difficultés plus significatives qu'ailleurs chez mes élèves face à ce domaine d'apprentissage, les questions se sont alors posées des choix pédagogiques et didactiques à faire au sein de ma classe et de la démarche à adopter pour cette recherche.

Indéniablement, l'acquisition personnelle de supports d'enseignement modélisants – dont le choix m'avait été recommandé par des enseignants de l'ESPE ainsi que d'autres collègues – offrant la possibilité de faire travailler les élèves à partir de supports textes réellement pertinents et adaptés, ont permis de construire des séquences aux contenus solides et d'installer un rythme d'apprentissage efficace et stimulant pour ce domaine, rendant les élèves fortement investis dans l'ensemble des tâches proposées. La question demeure cependant de savoir si la configuration particulière de cette année de stage, et l'appropriation partagée de l'outil *Lectorino & Lectorinette*, n'induisent pas un parallèle dans les apprentissages des élèves et n'entravent pas la viabilité de mon analyse.

D'un point de vue méthodologique à présent, le choix d'un comparatif de tableaux, obtenu à partir de deux évaluations, m'a ainsi semblé intéressant pour :

- Effectuer rapidement un diagnostic de mes élèves en lecture-compréhension.
- Rendre plus lisibles et visibles les résultats des élèves dans ce domaine d'enseignement.
- Mettre en place les points d'apprentissages et contenus didactiques nécessaires à leurs progrès.
- Evaluer efficacement ma démarche.

Dans l'attente des prochains résultats de mes élèves et compte tenu de l'alternance en binôme, on peut toutefois se demander si l'effectuation des deux évaluations, dans un intervalle assez proche – quand bien même l'évaluation finale a été repoussée – permet une marge de progression suffisante et une comparaison pertinente.

BIBLIOGRAPHIE / RÉFÉRENCES

Cèbe S., Goigoux R., *Apprendre à lire à l'école*, Retz, 2006.

Cèbe S., R. Goigoux, *Lectorino et Lectorinette, Apprendre à comprendre les textes narratifs, CE1, CE2*, Retz, 2013.

Eco U., *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Grasset, 1985.

Joole P., *Comprendre des textes écrits*, CRDP de l'académie de Versailles-Retz, 2006.

Juton A., C. Lequette, *Evaluation de la fluence en lecture, du CP au Lycée*, académie de Grenoble :

http://www.cognisciences.com/IMG/pdf/evaluation_de_la_fluence_en_lecture2017-2.pdf

Rivais Y., *140 jeux pour lire vite*, Retz, 2006.

Tauveron C., *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM ?*, Hatier, 2002.

Tauveron C., « La lecture comme jeu » : <http://eduscol.education.fr/cid46316/la-lecture-comme-jeu-1-a-l-ecole-aussi.html>

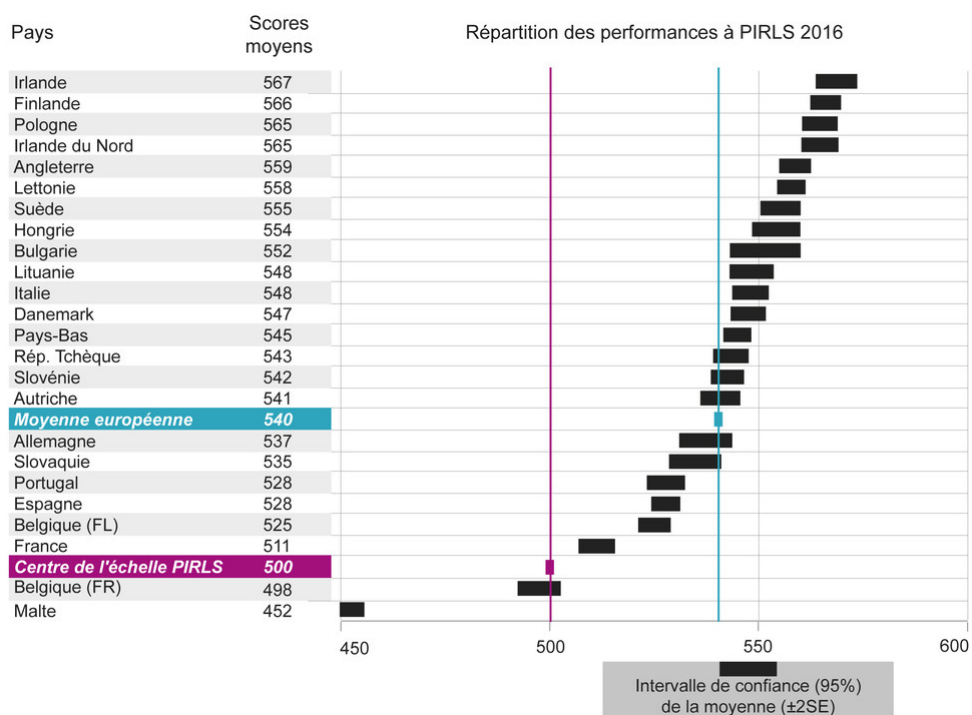
Sites :

Conseil National d'Evaluation du Système Scolaire : <http://www.cnesco.fr/fr/accueil/>

Evaluation de la Fluence en Lecture : http://www.cognisciences.com/IMG/pdf/evaluation_de_la_fluence_en_lecture2017-2.pdf

ANNEXES

Document 1 : Répartition des performances des élèves de l'UE, d'après l'enquête PIRLS, 2016.



Sources : IEA - MEN-DEPP.
 Réf. : Note d'information, n° 17.24. © DEPP

Document 2 : Résultats observés par la DEPP après sondage des enseignants français.

Modalité de réponse : « Au moins une fois par semaine »	France	Moyenne des 21 pays de l'UE dont le score est supérieur à la France	Écart
Retrouver des informations dans un texte	99 %	96 %	+ 3 %
Expliquer ou argumenter pour montrer ce qu'ils ont compris	91 %	94 %	- 3 %
Dégager les idées principales du texte	89 %	93 %	- 4 %
Généraliser ou élaborer des inférences à partir du texte	64 %	79 %	- 15 %
Prévoir ce qui va se passer dans la suite du texte	59 %	72 %	- 13 %
Comparer le texte à des lectures antérieures	50 %	69 %	- 19 %
Comparer ce qu'ils ont lu à des faits qu'ils ont vécus	41 %	82 %	- 41 %
Décrire le style ou la structure du texte	41 %	60 %	- 19 %
Déterminer la perspective ou les intentions de l'auteur	36 %	56 %	- 20 %

Sources : IEA - MEN-DEPP.

Réf. : Note d'information, n° 17.24. © DEPP

Document 3 : Extrait de l'œuvre de François Place intitulée, *Le vieux fou de dessin* et tiré du manuel *Facettes* CM2 aux éditions Hatier, 2007.

5

ATELIER DE LECTURE

Apprendre à dessiner

Tojiro est apprenti depuis plusieurs mois chez Hokusai, âgé de 90 ans. Le maître, en échange de petits services, apprend à lire et à écrire au jeune homme qu'il appelle « moineau ». Tojiro aimerait bien dessiner.

Au Japon, au cœur du XIX^e siècle. Un petit vendeur des rues, Tojiro, rencontre un curieux vieil homme qui dessine toute la journée des lions-dragons, des ponts suspendus, des saules qui pleurent... C'est Hokusai, le plus grand artiste japonais, le maître des estampes, l'inventeur des mangas. [...]

Extrait de la quatrième de couverture.



- 1 Parfois des amis, peintres ou hommes de lettres, viennent rendre visite au maître. Ils prennent le thé et discutent longuement des qualités et des mérites de chacun, ou du renom de tel ou tel peintre en vogue.
- Mais, Tojiro le voit bien, c'est encore son maître qui domine les conversations par la
- 5 précision de ses critiques et la justesse de son jugement, et, dans ces occasions, sa culture littéraire et artistique se révèle prodigieuse.
- Et ce garçon, quand allez-vous lui apprendre à dessiner, cher Hokusai ? Ses prunelles brûlent déjà du même feu que le vôtre.
- Tojiro dresse l'oreille. Est-ce de lui que l'on parle ? Il n'a encore jamais osé
- 10 demander au maître une leçon de dessin. Le vieil homme se préoccupe surtout de ses progrès en écriture et en lecture, et pour le reste, il lui conseille d'ouvrir les yeux et de bien regarder les livres qu'il lui prête.
- Je pourrais lui prêter les manuels pour apprendre à dessiner, *L'initiation au dessin rapide* ou *Le recueil de dessins en un coup de pinceau*... encore que le moineau me
- 15 semble un peu jeune, il est à peine tombé du nid et ne tient pas encore parfaitement le pinceau...
- Tojiro sent malgré lui des larmes lui monter aux yeux. Le maître n'est qu'un égoïste, pense-t-il, il est très vieux, il a un grand savoir, et il ne veut pas le partager.
- Lorsque ses amis sont enfin partis, le vieux peintre vient s'asseoir auprès de Tojiro,
- 20 encore tout triste de sa déconvenue. Il pose sur le tatami une boîte et en sort dix petits livres.
- Tu sais, moineau, ce n'est pas la première fois qu'on me demande d'apprendre à dessiner aux autres. J'ai même imaginé des livres pour ça : un manuel du dessin en un seul coup de pinceau, un autre qui apprend à utiliser le cercle et le carré, les deux
- 25 formes primordiales pour construire un dessin... cependant mes amis n'étaient jamais satisfaits. Un jour, l'un d'eux m'a même fait le reproche de ne pas vouloir vraiment transmettre mon savoir, ce qui est la pire des insultes pour un homme comme moi,

COLLECTIF

J'explore et je questionne le texte

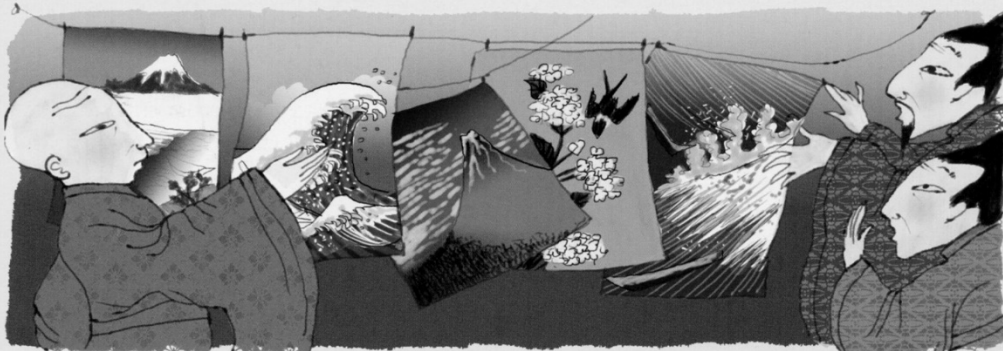
L'environnement du texte

- Documente-toi sur Hokusai.
- Situe le Japon sur une mappemonde.
- L'extrait que tu vas lire appartient-il à un conte ou à un roman ?

Le texte

- Qu'apprends-tu sur Hokusai ?
- Le titre du roman se justifie-t-il ? Argumente ta réponse en t'appuyant sur le texte.
- Qu'espère en secret Tojiro ? Comment réagit-il lorsqu'il entend ce que dit Hokusai à ses amis ?
- Que lui explique alors le maître ?

tu peux me croire. Nous étions plusieurs à discuter, et la conversation commençait à tourner au vinaigre, quand, pour couper court aux critiques, je me suis soudain dressé en disant : « Bon, vous voulez apprendre à dessiner ? Très bien, regardez ! Et apprenez, si vous le voulez ! »



J'ai pris un grand paquet de feuilles, de l'encre et un pinceau, et là, sans interruption, je me suis mis à dessiner tout ce qui me passait par la tête. Une montagne ? la voilà. Une troupe de mendiants ? les voici. Des acrobates, une cascade, une forêt de pins, trois grenouilles, une lutte au bâton, une femme qui se peigne, un vieillard qui bâille, un chien dans la neige, un grillon, un paysan sous la pluie ? Ils naissaient tous à l'instant, sous les rapides coups du pinceau. C'est à peine si je levais la main, sauf pour recharger d'encre le pinceau. C'était à Nagoya, chez Gekkotei Bokusen...

Toute la journée, j'ai dessiné. Mes amis se prenaient au jeu, et me soufflaient des sujets. Plus tard, un ami éditeur a souhaité reproduire ces dessins dans un album. Comme l'idée me plaisait, j'en ai dessiné des centaines d'autres, de quoi faire plusieurs livres. Je les ai appelés man-ga, « dessins au fil de la pensée », et ces recueils ont pris le nom de « Hokusai Manga ».

Regarde-les, Tojiro, c'est le fruit de toute une vie d'observation. L'âge venant, je me suis de plus en plus intéressé à la diversité des formes dans la nature : ce que tu as sous les yeux, c'est une véritable encyclopédie en dessins. Quand tu les auras bien étudiés, tu en sauras déjà beaucoup ; mais l'essentiel, tu l'apprendras avec ta main, tes yeux et ton cœur.

Fr. Place, *Le Vieux fou de dessin*, coll. Folio Junior, © Gallimard Jeunesse.

SI TU VEUX EN SAVOIR PLUS sur Hokusai :

- **Hokusai et son temps**, Collectif, Centre culturel du Marais, Paris.
- **Hokusai**, Matthi Forrer, Bibliothèque de l'image.

SI TU VEUX DÉCOUVRIR l'origami (art du pliage japonais) :

- **Je fais un oiseau pour la paix**, A. Serres, Cl. Franck, Éd. Rue du monde.

SI TU VEUX LIRE des mangas :

- Série **Soho** (pour les garçons)
- Série **Shonun** (pour les filles)
- Éd. Delcourt.

Débat

- Relève le nom des dessins qui naissent spontanément sous le pinceau de Hokusai. Que prouve cette improvisation ?
- Qu'est-ce qu'un « manga » aujourd'hui ?
- Désormais, lorsque tu liras un « manga », à qui penserai-tu ?
- Le maître ne veut-il pas partager son savoir ? Ce savoir consiste-t-il seulement en un « savoir dessiner » ? Quels autres savoirs possède Hokusai ?
- Interprète la dernière phrase du texte.
- Apprend-on toute sa vie ?

Document 4 : Programmation en lecture-compréhension pour l'année 2017-2018.

Période 1 (septembre / octobre)	
<p>Objectif du module 1 (4 séances) :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Apprendre à lire l'implicite des récits en s'interrogeant sur les intentions des personnages. 	<p>Supports textes (extraits) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Max et les maximonstres</i> - <i>Ludovic</i> - <i>John, Rose et le chat</i> - <i>Le Chat botté</i> - <i>Roule galette</i> - <i>Le Petit Loup qui se prenait pour un grand</i>
Période 2 (novembre / décembre)	
<p>Objectif du module 2 (9 séances) :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Apprendre à suivre le fil de l'intrigue pour mémoriser et raconter un récit long. 	<p>Texte support :</p> <p><i>Le Joueur de flûte de Hamelin</i> (d'après Mérimée) → effectué à deux.</p>
<p>Objectif du module 3 (4 séances) :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Apprendre à comprendre les inférences causales en étudiant les états mentaux des personnages. 	<p>Texte support :</p> <p><i>Un petit frère pas comme les autres.</i></p>
Période 3 (janvier / février)	
<p>Objectif du module 4 (9 séances) :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Apprendre aux élèves à reformuler et à suppléer aux blancs du texte pour mémoriser et raconter un récit long. 	<p>Texte support :</p> <p><i>La Fiole à turbulon</i> (Roger)</p>
<p>Objectif du module 5 (6 séances) :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Apprendre aux élèves à traiter les questionnaires de lecture et à montrer qu'on a compris. 	<p>Texte support :</p> <p><i>Nassredine et son âne</i> (Weulersse)</p>
Période 4 (mars / avril)	
<p>Objectif du module 6 (hors dispositif Lectorino & Lectorinette) :</p>	<p>Texte support :</p> <p><i>Fantastique Maitre Renard</i></p>

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Développer la compréhension interprétative des élèves à travers les caractéristiques des personnages en utilisant leurs connaissances. ➤ Comprendre les ressorts du suspense. Identifier les personnages qui n'ont pas de référents explicites. ➤ Développer les capacités rédactionnelles des élèves pour décrire une image et imaginer une suite éventuelle. 	
<p>Objectifs du module 7 (hors dispositif Lectorino & Lectorinette – 9 séances) :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Réinvestir les connaissances et compétences des élèves face à l'étude d'un récit résistant. ➤ Développer le plaisir de lire et apprendre aux élèves à devenir des lecteurs « autonomes ». 	<p>Texte support : <i>La Reine des fourmis a disparu</i></p>
Période 5 (mai / juin)	
<p>Objectif du module 8 (4 séances) :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Faire le point sur les apprentissages réalisés au cours de l'année en se confrontant à une évaluation internationale. 	<p>Texte support : <i>Un lièvre annonce un tremblement de terre (Kerven)</i></p>
<p>Objectif du module 9 (hors du dispositif Lectorino & Lectorinette – nombre de séances à définir selon l'œuvre) :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Faire comprendre une œuvre intégrale et résistante aux élèves. ➤ Développer le plaisir de lire et apprendre aux élèves à devenir des lecteurs « autonomes ». ➤ Réinvestir les connaissances et compétences des élèves face à l'étude d'un récit résistant. 	<p>Texte support : Encore à définir.</p>

Séquence de littérature

La Reine des fourmis a disparu,

Fred Bernard, François Roca

(Albin Michel Jeunesse, 2012).

Domaine	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Français : lecture et compréhension (→ lien avec le langage oral, le lexique, l'écriture et les sciences). 	
Objectif(s) du module	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Faire comprendre une œuvre intégrale et résistante aux élèves. ➤ Développer le plaisir de lire et apprendre aux élèves à devenir des lecteurs « autonomes ». ➤ Réinvestir les connaissances et compétences des élèves face à l'étude d'un récit résistant. 	
Socle commun 2015	<p>Domaine 1 « Les langages pour penser et communiquer » :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit. 	
Compétences du cycle 2 visées	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comprendre un texte. ➤ Pratiquer différentes formes de lecture. ➤ Contrôler sa compréhension. ➤ Participer à des échanges dans des situations diversifiées. 	
Matériel	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Individuel</u> : <ul style="list-style-type: none"> - Photocopies du texte. - Le livre <i>La Reine des fourmis a disparu</i>. - Fiches-exercices (tableau des suspects, questionnaires, illustrations, lexique). - Le cahier de lecture. • <u>Collectif</u> : <ul style="list-style-type: none"> - Le livre <i>La Reine des fourmis a disparu</i>. 	
Prolongements	<ul style="list-style-type: none"> ➤ QLM (découverte du monde du vivant) : <ul style="list-style-type: none"> - Recherche sur les fourmilières et le rôle de la reine chez ces insectes (élève(s) volontaire(s)). - Recherche sur les insectes (élève(s) volontaire(s)). 	
Séances	Objectifs spécifiques	Durée
1	<p>Découverte de l'œuvre : couverture et extrait n°1 du texte.</p> <ul style="list-style-type: none"> > Faire lire un texte (lecture silencieuse et orale). 	50 min

	<ul style="list-style-type: none"> > Faire comprendre une histoire lue (reformuler, répondre à des questions portant sur ce texte). > Faire émettre des hypothèses sur la suite de l'histoire. 	
2	<p>Extraits n°2 et 3.</p> <ul style="list-style-type: none"> > Faire lire un texte (lecture silencieuse et orale). > Faire comprendre une histoire lue (reformuler, répondre à des questions portant sur ce texte). > Faire émettre des hypothèses aux élèves. > Faire raisonner les élèves en se mettant à la place des personnages. 	50 min
3	<p>Extraits n°4 et 5.</p> <ul style="list-style-type: none"> > Faire lire un texte (lecture silencieuse et orale). > Faire comprendre une histoire lue (reformuler, répondre à des questions portant sur ce texte). > Faire raisonner les élèves en se mettant à la place des personnages. > Analyser les liens texte/image avec les élèves. 	50 min
4	<p>Extrait n°6.</p> <ul style="list-style-type: none"> > Faire lire un texte (lecture silencieuse et orale). > Faire comprendre une histoire lue (reformuler, répondre à des questions portant sur ce texte). > Faire émettre des hypothèses aux élèves. > Faire raisonner les élèves en se mettant à la place des personnages. > Analyser les liens texte/image avec les élèves. > Faire représenter et comprendre le texte à l'aide d'une illustration. 	50 min
5	<p>Extraits n° 7 et 8.</p> <ul style="list-style-type: none"> > Faire lire un texte (lecture silencieuse et orale). > Faire comprendre une histoire lue (reformuler, répondre à des questions portant sur ce texte). > Faire raisonner les élèves en se mettant à la place des personnages. > Analyser les liens texte/image avec les élèves. > Faire représenter et comprendre le texte à l'aide d'une illustration. 	50 min
6	<p>Extraits n°9 et 10.</p> <ul style="list-style-type: none"> > Faire lire un texte (lecture silencieuse et orale). > Faire comprendre une histoire lue (reformuler, répondre à des questions portant sur ce texte). > Faire raisonner les élèves en se mettant à la place des personnages. > Analyser les liens texte/image avec les élèves. 	50 min
7	<p>Extraits 11 et 12.</p> <ul style="list-style-type: none"> > Faire lire un texte (lecture silencieuse et orale). > Faire comprendre une histoire lue (reformuler, répondre à des questions portant sur ce texte). > Faire raisonner les élèves en se mettant à la place des personnages. > Analyser les liens texte/image avec les élèves. 	50 min

8	<p>Extraits n° 13 et 14.</p> <ul style="list-style-type: none"> > Faire lire un texte (lecture silencieuse et orale). > Faire comprendre une histoire lue (reformuler, répondre à des questions portant sur ce texte). > Faire raisonner les élèves en se mettant à la place des personnages. > Analyser les liens texte/image avec les élèves. 	50 min
9	<p>Evaluation.</p> <ul style="list-style-type: none"> > Evaluer les connaissances des élèves sur les connaissances acquises et les prises de conscience réalisées au cours de cette séquence. 	30 mn

Document 6 : Conception des évaluations diagnostique et finale du dispositif « Je lis, je comprends » (d'après le tableau présent sur le document : https://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/chateauroux/images/Evaluations_Cycle_3/Compr%C3%A9hension_cycle_3/CE2/CE2_presentation_outil_et_seances_preparatoires.pdf).

Evaluations diagnostique et finales	Connecteurs	Substituts	Inférences	Stratégies	Marques morpho-syntaxiques	Idées essentielles du texte	Stratégies	Hypothèses
Dominique et la maitresse 2 pages élèves	Item 1 Coordination	Item 2 Pronoms et groupes nominaux	Item 3 Temps	Item 3 bis	Item 4 Identité du héros	Item 5 Image	Item 5 bis	
Balthazar et la pierre de lune 3 pages élèves	Item 6 temporalité	Item 7 Pronoms	Item 8 Causalité	Item 8 bis	Item 9 Identité de personnages	Item 10 résumé	Item 10 bis	
La véritable histoire d'Olaudab 2 pages élèves	Item 11 Lieu	Item 12 Groupes nominaux	Item 13 Culture/lieu	Items bis, 13 bis Stratégies	Item 14 Identité du narrateur	Item 15 Titre	Item 15 bis	
Les 200 mensonges de Vincent (évaluation diagnostique) Les nougats (évaluation finale) 1 page élève								Items 16, 17, 18, 9

Document 7 : Evaluation diagnostique et finale « Je lis, je comprends » pour le CE2.

Prénom : Nom : Date : 8/12.....

CHAMP :	Comprendre	Evaluation CE2 <i>Lecture magistrale</i>
COMPETENCES :	<input checked="" type="checkbox"/> Repérer les connecteurs <input checked="" type="checkbox"/> Repérer les substituts <input checked="" type="checkbox"/> Faire des inférences <input checked="" type="checkbox"/> Repérer les marques morphosyntaxiques <input checked="" type="checkbox"/> Retrouver l'idée essentielle d'un texte <input type="checkbox"/> Formuler des hypothèses	Séance 1 Fiche élève Dominique et la maîtresse



Dominique et la maîtresse

Ce matin, Dominique n'est vraiment pas attentif à ce que dit la maîtresse. Mais celle-ci n'arrête pas de parler, de parler, de parler ... Impossible de rêver en paix. Dominique, très malin, a une idée : se boucher les oreilles avec de la pâte à modeler. Ouf, ça va mieux.

La maîtresse continue de parler, de parler, de parler, mais Dominique, rêveur, n'entend plus rien et voit seulement Madame Kazari ouvrir et fermer la bouche, et c'est tout. Tiens, tiens, elle n'a pas l'air contente. Elle ouvre la bouche de plus en plus grand, elle tape des pieds, elle agite les bras et ... vvvvoup ! elle s'envole. Ça fait boum quand sa tête cogne le plafond.

« Est-ce que je rêve déjà ? » se demande Dominique.

Adapté librement de : Histoires minute - Je rêve ? - Bernard Friot

Exercice 1

Item 1 1 9 0

Entoure le mot qui pourrait remplacer et :

derrière avant mais demain

Dominique n'entend plus rien et voit seulement Madame Kazari ouvrir et fermer la bouche.

Exercice 2

Item 2 1 2 9 0

Trouve, dans le texte, les 3 autres groupes de mots qui désignent la maîtresse.

Madame Kazari ouvrir et fermer la bouche.....

Exercice 3

Item 3 | 1 | 2 | 9 | 0

Quand cette histoire se déroule-t-elle ?

- au cours de la nuit au cours de la journée
 pendant des vacances pendant le temps scolaire

Relecture	Stratégies
<input type="checkbox"/> J'ai relu tout le texte	<input type="checkbox"/> J'ai trouvé la réponse écrite dans le texte.
<input checked="" type="checkbox"/> J'ai relu une partie du texte	<input type="checkbox"/> J'ai trouvé la réponse à partir d'indices du texte.
<input type="checkbox"/> Je n'ai pas relu le texte	<input checked="" type="checkbox"/> J'ai utilisé des connaissances que j'avais déjà.

Item 3 bis Stratégies | 1 | 9 | 0

Exercice 4

Item 4 | 1 | 2 | 9 | 0

Dominique est : un garçon une fille

Quel est le mot du texte qui te permet de répondre ?

une fille

Exercice 5

Item 5 | 1 | 9 | 0

Coche la case de l'image qui correspond à l'histoire.



Relecture	Stratégies
<input type="checkbox"/> J'ai relu tout le texte	<input type="checkbox"/> J'ai trouvé la réponse écrite dans le texte.
<input checked="" type="checkbox"/> J'ai relu une partie du texte	<input type="checkbox"/> J'ai trouvé la réponse à partir d'indices du texte.
<input type="checkbox"/> Je n'ai pas relu le texte	<input checked="" type="checkbox"/> J'ai utilisé des connaissances que j'avais déjà.

Item 5 bis Stratégies | 1 | 9 | 0

Prénom :

Nom

Date :

Lundi 29 janvier

CHAMP :

Comprendre

Lecture magistrale

COMPETENCES :



- Repérer les connecteurs
- Repérer les substituts
- Faire des inférences
- Repérer les marques morphosyntaxiques
- Retrouver l'idée essentielle d'un texte
- Formuler des hypothèses

Séance 2
Fiche élève
Balthazar
et la pierre de lune

Balthazar et la pierre de lune

A la demande d'un magicien, Balthazar descendit dans une grotte pour aller chercher une pierre de lune. Mais, au moment de remonter, Balthazar refusa de la donner au magicien. Celui-ci entra alors dans une furie épouvantable et se mit à hurler. La paroi qui servait à fermer la grotte se remit d'elle-même à sa place dès qu'il eut prononcé des paroles magiques. Balthazar resta deux jours sans manger et sans boire. Le troisième jour enfin, désespéré, il frotta, sans y penser, la bague que le magicien lui avait donnée et dont il ne connaissait pas le pouvoir. Aussitôt, au milieu d'un nuage de poussière d'or, Balthazar entendit : « Que veux-tu ? Nous voici prêtes à exaucer tous tes vœux. »

Adapté librement des Contes des Mille et une nuits

Exercice 1

Item 6 | 1 | 2 | 9 | 0

La phrase ci-dessous comporte deux parties correspondant chacune à une action. Numérote les actions dans l'ordre où elles se passent.

« La paroi qui servait à fermer la grotte se remit d'elle-même à sa place dès qu'il eut prononcé des paroles magiques. »

2

La paroi qui sert à fermer la grotte se remet à sa place.

1

Le magicien prononce des paroles magiques.

Quels sont les mots de la phrase qui t'ont permis de répondre ?

prononce et remet

Exercice 2

Item 7 1 9 0

Relie les personnages et les phrases qui leur correspondent.

- | | | | |
|-------------|---|---|--|
| Les voix | • | • | Il frotta la bague. |
| Balthazar | • | • | Celui-ci entra dans une furie épouvantable. |
| Le magicien | • | • | ... se remit d' elle-même à sa place. |
| La paroi | • | • | Nous voici prêtes à exaucer tous tes vœux. |

Exercice 3

Item 8 1 9 0

- A quel moment Balthazar entend-il des voix ?

Balthazar entend des voix quand :

- il est allé chercher la pierre de lune.
- il a frotté la bague.
- il a appelé le magicien.
- la paroi s'est remise en place.

Relecture	Stratégies
<input type="checkbox"/> J'ai relu tout le texte	<input type="checkbox"/> J'ai trouvé la réponse écrite dans le texte.
<input type="checkbox"/> J'ai relu une partie du texte	<input checked="" type="checkbox"/> J'ai trouvé la réponse à partir d'indices du texte.
<input checked="" type="checkbox"/> Je n'ai pas relu le texte	<input type="checkbox"/> J'ai utilisé des connaissances que j'avais déjà.

Item 8 bis Stratégies 1 9 0

Exercice 4

Item 9 1 2 9 0

Qui parle à Balthazar à la fin de l'histoire ?

- une fée
- un enchanteur
- des fées
- des enchanteurs

Dans les paroles entendues par Balthazar, quels sont les mots qui t'ont permis de répondre ?

... j'ai fait... incor... Carare.....

Exercice 5

Item 10 1 9 0

Coche la case du résumé qui correspond à l'histoire.

- Depuis deux jours dans une grotte, Balthazar prononce des paroles magiques et fait apparaître un génie.
- Depuis deux jours dans une grotte, Balthazar se désespère. Un nuage de poussière d'or apparaît alors qu'il frotte par hasard la bague qu'il porte.
- Depuis deux jours dans une grotte, Balthazar est sauvé par le magicien qui lui offre une pierre de lune.


Relecture	Stratégies
<input checked="" type="checkbox"/> J'ai relu tout le texte	<input type="checkbox"/> J'ai trouvé la réponse écrite dans le texte.
<input type="checkbox"/> J'ai relu une partie du texte	<input checked="" type="checkbox"/> J'ai trouvé la réponse à partir d'indices du texte.
<input type="checkbox"/> Je n'ai pas relu le texte	<input type="checkbox"/> J'ai utilisé des connaissances que j'avais déjà.

Item 10 bis Stratégies 1 9 0

Prénom : Nom : Date : 30/11/01

CHAMP : Comprendre *Lecture magistrale*

COMPETENCES :



- Repérer les connecteurs
- Repérer les substituts
- Faire des inférences
- Repérer les marques morphosyntaxiques
- Retrouver l'idée essentielle d'un texte
- Formuler des hypothèses

Séance 3
Fiche élève
La véritable histoire
d'Olaudab

La véritable histoire d'Olaudab
Comment je suis devenue esclave

J'avais onze ans. Un jour, alors que tout le monde était parti travailler et que je restais seule avec mon frère dans notre case, deux hommes escaladèrent notre clôture, nous prirent, nous bâillonnèrent et nous emportèrent vers la forêt. Ces inconnus nous attachèrent les mains et nous transportèrent aussi loin qu'ils purent. On nous fit marcher pendant des jours puis nous arrivâmes au bord d'un grand fleuve où résonnaient le son des tam-tams et les chants des danseurs. Là, mon frère et moi, nous avons été séparés. On me jeta dans l'une des pirogues : ainsi commença mon long voyage avec ces bandits.

Adapté librement de « La véritable histoire d'Olaudab Equiano »

Exercice 1 Item 11 1 9 0

A quel endroit, les enfants ont-ils été séparés ?
au bord d'un grand fleuve

Relecture	Stratégies
<input type="checkbox"/> J'ai relu tout le texte	<input checked="" type="checkbox"/> J'ai trouvé la réponse écrite dans le texte.
<input type="checkbox"/> J'ai relu une partie du texte	<input type="checkbox"/> J'ai trouvé la réponse à partir d'indices du texte.
<input checked="" type="checkbox"/> Je n'ai pas relu le texte	<input type="checkbox"/> J'ai utilisé des connaissances que j'avais déjà.

Item 11 bis Stratégies 1 9 0

Exercice 2 Item 12 1 2 9 0

Trouve, dans le texte, les 3 mots qui désignent les voleurs d'enfants.
bandits inconnus hommes

Prénom Nom : Date : 07/02

CHAMP :	Comprendre	Lecture magistrale
COMPETENCES :	<input type="checkbox"/> Repérer les connecteurs <input type="checkbox"/> Repérer les substituts <input type="checkbox"/> Faire des inférences <input type="checkbox"/> Repérer les marques morphosyntaxiques <input type="checkbox"/> Retrouver l'idée essentielle d'un texte <input checked="" type="checkbox"/> Formuler des hypothèses	Séance 4 Fiche élève Les 200 mensonges de Vincent



Les 200 mensonges de Vincent

1) Que va-t-il se passer ? Item 16 (1) 9 0

Lea lui dit: Madame se n'est pour me montrer
votre chapeau ressemble à un chouroum
ramolis au merci petite je ne savrait pas
à quoi il ressemblait répondit la vieille dame.
tu vois dit Lea à Vincent.

2) Que va-t-il se passer ? Item 17 (1) 9 0

qui lui explique comment être polie
envers les gens ou... i oui bafouilla
Lea tu vois! répliqua Vincent

3) Que va-t-il se passer ? Item 18 (1) 9 0

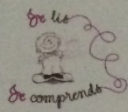
Il n'y a plus Lea! Lea! Lea! Ou est-
tu si il te plait répond moi Lea! Lea
ou Vincent il cherche dans tout les coins
mais rien.

4) Que va-t-il se passer ? Item 19 (1) 9 0

Si tu réussis ta soeur ne sera plus
couverte de champignon et je serai
à ton service! ou la vieille dame

Prénom : Nom : Date :

CHAMP :	Comprendre	Evaluation CE2 <i>Lecture magistrale</i>
COMPETENCES :	<input type="checkbox"/> Repérer les connecteurs <input type="checkbox"/> Repérer les substituts <input type="checkbox"/> Faire des inférences <input type="checkbox"/> Repérer les marques morphosyntaxiques <input type="checkbox"/> Retrouver l'idée essentielle d'un texte <input checked="" type="checkbox"/> Formuler des hypothèses	Séance 4 (bis) Fiche élève Les nougats



Les nougats

1) Que va-t-il se passer ?

Item 16 | 1 | 9 | 0

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

2) Que va-t-il se passer ?

Item 17 | 1 | 9 | 0

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

3) Que va-t-il se passer ?

Item 18 | 1 | 9 | 0

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

4) Que va-t-il se passer ?

Item 19 | 1 | 9 | 0

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

Document 8 : Résultats de l'évaluation diagnostique « Je lis, je comprends au CE2 ».

Evaluation diagnostique	Dominique et la maîtresse 8/12	Balthazar et la pierre de lune 29 et 30/01	La véritable histoire d'Olaudab 30/01	Les 200 mensonges de Vincent 07/02
Elève 1	1 2 2 9 1 1 1	9 1 1 1 2 1 1	1 1 1 2 9 9 1 9	1 1 1 1
Elève 2	1 2 2 9 9 1 9		9 9 0 0 0 2 9 9	1 1 1 1
Elève 3	1 2 2 9 1 1 0	2 1 1 1 1 9 1	1 1 1 9 0 9 9 1	1 1 1 1
Elève 4	1 2 2 0 1 1 9	9 1 1 9 1 1 9	1 1 1 1 0 2 1 9	1 1 1 1
Elève 5	1 2 2 9 1 1 9	1 1 1 1 1 1 1	1 1 1 0 0 1 1 9	1 1 1 1
Elève 6	1 1 2 9 1 1 9	1 1 1 1 1 1 1	1 1 1 1 2 1 9 9	1 1 1 1
Elève 7	1 2 2 9 9 1 1	9 1 1 9 1 1 9	9 1 2 0 0 2 1 1	1 1 1 1
Elève 8	1 1 2 9 9 1 9	1 1 1 9 1 1 1	1 9 1 2 0 9 1 1	
Elève 9	9 9 2 0 9 1 0	9 9 1 0 9 1 0	9 0 0 2 0 9 9 9	9 9 9 9
Elève 10	1 1 2 9 9 1 9	1 1 1 1 1 1 9	1 9 1 1 2 1 9 9	1 1 1 1
Elève 11	1 2 2 9 9 1 9	9 1 1 9 2 1 1	9 1 1 9 9 2 9 9	9 1 1 1
Elève 12	1 2 2 9 9 1 9		1 9 2 9 9 9 1 9	
Elève 13	1 1 2 9 1 1 9	9 1 1 1 9		1 1 1 1
Elève 14	1 2 2 9 1 1 9	9 1 1 9 2 1 9	1 1 2 2 9 9 1 9	9 1 1 1
Elève 15	1 1 2 9 1 1 9	1 1 1 1 1 1 1	1 1 1 1 9 0 1 9	1 1 1 1
Elève 16		9 1 1 9 1 1 9	1 9 9 1 9 9 1 9	1 1 1 1
Elève 17	1 9 2 9 1 1 9	9 1 1 9 2 1 9	1 1 1 1 2 1 1 9	1 1 1 1
Elève 18	1 1 2 9 1 1 9	1 1 1 1 1 1 9	1 1 1 1 2 1 1 9	1 1 1 1
Elève 19	9 2 2 9 9 1 9	9 1 1 1 2 1 9	9 1 1 0 0 9 9 9	9 1 9 1
TOTAUX	1 : 52/133 → 39,1 % 2 : 28/133 → 21 % 9 : 42/133 → 31,6 %	1 : 80/133 → 60,2 % 2 : 6/133 → 4,5 % 9 : 29/133 → 21,8 %	1 : 63/152 → 41,4 % 2 : 15/152 → 9,9 % 9 : 50/152 → 32,9 %	1 : 60/76 → 79 % 9 : 8/76 → 10,5 %

	<p>0 : 4/133 → 3 % Néant : 7 → 5,3 %</p> <p>Réponses attendues ou partiellement attendues (codes 1 et 2) : 60,1 %</p> <p>Réponses non attendues (erronées) ou absentes (codes 9 et 0) : 33,6 %</p> <p>Items en difficulté : 3bis, 5bis (stratégies) et 4 (marques morphosyntaxiques – identité du héros).</p>	<p>0 : 3/133 → 2,3 % Néant : 16 → 12 %</p> <p>Réponses attendues ou partiellement attendues (codes 1 et 2) : 64,7 %</p> <p>Réponses non attendues (erronées) ou absentes : 24,1 %</p> <p>Items en difficulté : 6 (connecteurs de temps) et 8bis et 10bis (stratégies).</p>	<p>0 : 16/152 → 10,5 % Néant : 8 → 5,3 %</p> <p>Réponses attendues ou partiellement attendues (codes 1 et 2) : 51,3 %</p> <p>Réponses non attendues (erronées) ou absentes : 43,4%</p> <p>Items en difficulté : 13 (inférence lieu/culture), 14 (marques morphosyntaxiques – identité du narrateur), 15 (idée essentielle du texte), 13bis et 15bis (stratégies).</p>	<p>0 : 0/76 Néant : 8/76</p>
--	--	---	--	----------------------------------

Document 9 : Fiche de préparation de la séance 3 de la séquence portant sur *Le Joueur de flûte de Hamelin*.

Domaine : Lecture et compréhension (→ lien avec le langage oral et le lexique)
Séquence 2 : Apprendre à suivre le fil de l'intrigue pour mémoriser un récit long.
Séance 3 : S'intéresser au sens des mots et des expressions pour fabriquer une bonne représentation mentale et reformuler pour mieux comprendre. <u>Durée : 50min</u>
Objectif : <ul style="list-style-type: none">■ Faire comprendre aux élèves que la compréhension et l'utilisation du lexique permet de mieux comprendre et se représenter une histoire.
<u>Compétences disciplinaires visées :</u> <ul style="list-style-type: none">■ Mobilisation de la démarche permettant de comprendre un texte.■ Prise en compte des enjeux de lecture, notamment : lire pour réaliser quelque chose ; lire pour découvrir ou valider des informations sur... ; lire une histoire pour la comprendre et la raconter à son tour.■ Mobilisation des connaissances lexicales en lien avec le texte lu.■ Justifications possibles de son interprétation ou de ses réponses ; appui sur le texte et sur les autres connaissances mobilisées.
<u>Déroulement :</u> <u>Phase 1 : Retour sur les apprentissages antérieurs (1min).</u> Rappeler aux élèves ce qu'ils ont fait jusqu'à présent (construction d'une représentation mentale pour mieux mémoriser une histoire). <u>Phase 2 : Révision du vocabulaire.</u> Révision rapide du vocabulaire relatif à l'épisode 1. L'enseignante énonce les mots et/expressions un à un et les élèves écrivent les définitions sur leurs ardoises. L'enseignante synthétise les propositions et reformule/rappelle les définitions. <u>Phase 3 : Présentation de l'objectif de la séance.</u> <i>« Aujourd'hui vous allez vous entraîner à fabriquer une représentation mentale (sorte de petit film dans votre tête) en utilisant les mots du texte et en les transformant en image. Puis vous vous entraînerez une fois encore à reformuler les idées du texte avec vos propres mots ».</i> Demander à un ou deux élèves de résumer l'extrait n°1 en utilisant les mots du lexique ou leurs significations pour que tous l'aient bien en tête. <u>Phase 4 : Découverte du nouvel épisode.</u> Demander à deux élèves de préparer une lecture à voix haute (subvocalisation) en tenant compte des critères établis antérieurement (parler : fort, distinctement, de

manière fluide, pas trop rapidement / avoir une lecture expressive en lien avec la ponctuation).

Rappeler aux élèves qu'ils vont devoir, pendant la lecture, s'imaginer un petit film dans leur tête.

Phase 5 : Fabrication d'une illustration pour expliquer le vocabulaire.

Après la lecture orale, distribuer le texte et le faire lire silencieusement par tous.

Distribuer une petite feuille blanche (papier canson) aux élèves et leur expliquer qu'ils vont devoir illustrer leur représentation mentale par un dessin en essayant de figurer le maximum de détails.

Afficher au tableau quelques productions (volontaires + désignation motivée de l'enseignante, le but étant de faire émerger le plus de lexique possible) et demander aux « auteurs » d'expliquer leurs œuvres/justifier leurs choix par les mots du texte. L'enseignante guide et reformule avec soin cette activité.

Noter au tableau les différents mots et expressions du texte qui ont posé problème aux élèves et chercher avec les élèves des explications/reformulations (appui sur les dessins).

Phase 6 : Entraînement à la lecture à voix haute.

Rappeler aux élèves que l'entraînement à la lecture à voix haute permet de mieux décoder les mots et de faciliter la compréhension.

Constituer des dyades d'élèves (voisins de table) et un groupe de 3 et leur demander de préparer une lecture à haute voix fluide (rapide, exacte et expressive) de l'épisode 2. Leur rappeler que pour s'entraîner ils doivent chuchoter le texte (3min).

Leur expliquer qu'ensuite, les élèves « A » (rangées de gauche) liront l'épisode à haute voix aux élèves « B » qui seront chargés de vérifier l'exactitude et/ou de les aider à déchiffrer un mot ou à faire une liaison si nécessaire. Une fois la lecture terminée, inverser les rôles puis terminer par une lecture en stéréo (5min).

A la fin de l'exercice, choisir un groupe pour une lecture publique en stéréo, les autres élèves jugeant de la fluidité obtenue (2min).

Phase 7 : S'entraîner à tout raconter (épisodes 1 et 2).

Les élèves ferment leur cahier de lecteur. Leur expliquer que, par deux ou trois encore, ils vont devoir se raconter les deux premiers épisodes dans leurs propres mots en ayant recours à la représentation mentale qu'ils ont fabriquée lors des séances précédentes (sans le texte sous les yeux).

Leur demander de préparer individuellement leur histoire (5min) puis de se la raconter individuellement (5min).

Procéder à une mise en commun : 1 élève puis 1 autre puis prises de parole (5min).

Type de réponse attendue : « *Il y a longtemps, la ville de Hamelin a été envahie par des milliers de rats qui mangeaient toute la nourriture. Les gens qui y habitaient étaient très inquiets parce qu'ils avaient essayé plusieurs solutions pour les tuer (poisons, pièges, chats) mais ça n'avait pas marché. Si les habitants n'arrivaient pas à s'en débarrasser, ils allaient mourir de faim. Un jour, un homme habillé de façon bizarre est venu voir le maire de la ville* ».

Phase 8 : Découverte du nouvel épisode.

Distribuer la suite du texte et demander aux élèves de préparer une nouvelle lecture à voix haute (subvocalisation).

Faire remarquer aux élèves que cet extrait commence par « Il » et leur demander qui est le personnage ici (qui l'auteur venait-il de décrire). Réponse attendue : l'homme étrange.

Faire orchestrer une lecture suspendue : un élève lit magistralement l'extrait et s'arrête volontairement sur le texte, les élèves pointent sur leur texte le mot sur lequel le lecteur s'est arrêté.

Phase 9 : Apprendre à raconter de mémoire.

Expliquer aux élèves que l'extrait va être relu à voix haute (enseignante) et qu'ils devront ensuite le reformuler avec leurs propres mots sans avoir le texte sous les yeux. Rappeler la stratégie : se fabriquer une sorte de petit film dans sa tête.

Laisser le temps aux élèves de reformuler, phrase à phrase le passage (texte sous les yeux).

Puis mise en commun (sans le texte) : 1 élève puis 2 élèves puis prises de parole (étayage).

Noter sans explication les mots du lexique posant problème et vérifier la compréhension quant à « l'étranger » dans le texte qui n'est autre que le joueur de flûte.

Type de réponse attendue : « *L'homme un peu bizarre propose au maire de débarrasser la ville de tous les rats si on lui donne mille écus. Tout le monde est d'accord. Alors, l'homme prend une flûte dans son sac et se met à jouer une drôle de musique que personne n'avait jamais entendue* ».

Phase 10 : Explication du lexique pour permettre une meilleure compréhension.

Demander aux élèves de donner une explication aux mots et expressions inscrits au tableau.

Phase 11 : Raconter le texte de mémoire depuis le début.

Faire relire tous les épisodes aux élèves et leur demander de se préparer à tout raconter depuis le début. Demander aux élèves d'utiliser le maximum de mots appris (laisser le lexique du jour au tableau).

Conclure cette activité en attirant l'attention des élèves sur les différentes narrations produites, en leur faisant prendre conscience qu'ils n'ont pas nécessairement mémorisés tous les détails mais qu'ils ont gardé les mêmes idées importantes.

Type de réponse attendue : « *La ville de Hamelin est envahie par une multitude de rats. Les habitants ne parviennent pas à s'en débarrasser. Un homme un peu étrange se présente devant le maire, et propose de délivrer la ville de ce fléau à condition qu'on lui donne 1000 écus. Le marché est conclu. L'homme sort une flûte de son sac et se met à jouer un air très étrange.* »

Phase 12 : Tâche écrite : choisir la meilleure reformulation.

Dire aux élèves que trois élèves d'une autre école ont écrit une reformulation des trois premiers épisodes. Leur expliquer qu'ils devront choisir la meilleure reformulation (celle qui est la plus fidèle au récit, exacte) et la pire (la plus fausse).

Afficher les trois productions et les faire lire silencieusement, puis distribuer la fiche en rappelant la consigne.

Mise en commun avec justification du choix des élèves.

Conclure en pointant du doigt les erreurs commises par certains élèves qui ont fait dire au texte ce qu'il ne disait pas ou oublié des informations importantes.

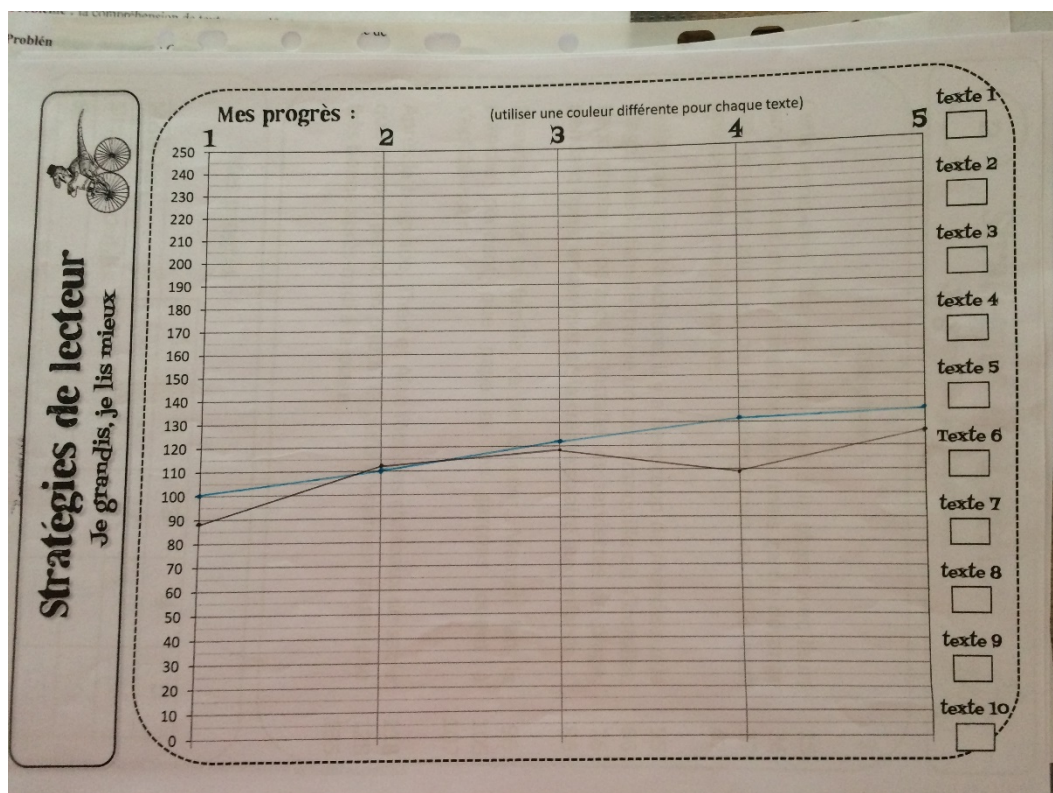
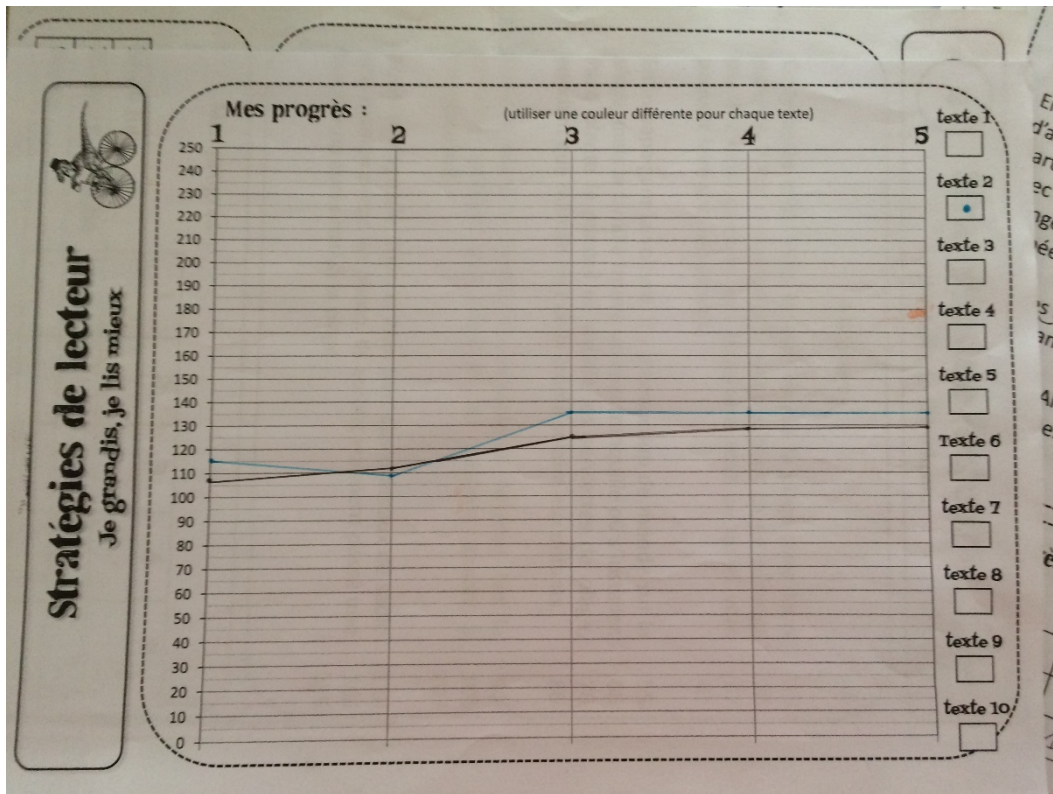
Phase 13 : Bilan de fin de séance.

Faire récapituler aux élèves ce qu'ils ont fait et appris au cours de cette séance.
Réponse attendue : « *Nous avons appris à reformuler les idées du texte pour donner un sens approximatif à certains mots en raisonnant à l'aide du contexte. C'est une stratégie très utile quand on lit tout seul* ».

Dispositif : collectif oral, binôme oral, individuel écrit.

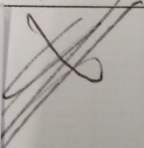

Matériel : le cahier de lecture avec l'extrait de texte n°1, 2 et 3 et le lexique associé à chaque fois + une fiche d'exercice.

Document 10 : Courbes de progression en lecture fluente réalisées lors des APC avec mes élèves « faibles lecteurs. »



Document 11 : Evaluation sur *Le Joueur de Flûte de Hamelin*.

Nom : Classe : CE2 C
Prénom : (A)

Nom et Prénom	Signature	Commentaire
		TRÈS belle Histoire = BIEN CONTÉ PAR & ON EN REDEMANDE MERCI
		Tu as très bien interprété cette histoire je suis très fier de toi ! Tu as bien respecté toute les règles. BRAVO !!

Travaux d'élèves :

Module 1 : Apprendre à lire l'implicite des récits en s'interrogeant sur les intentions des personnages.

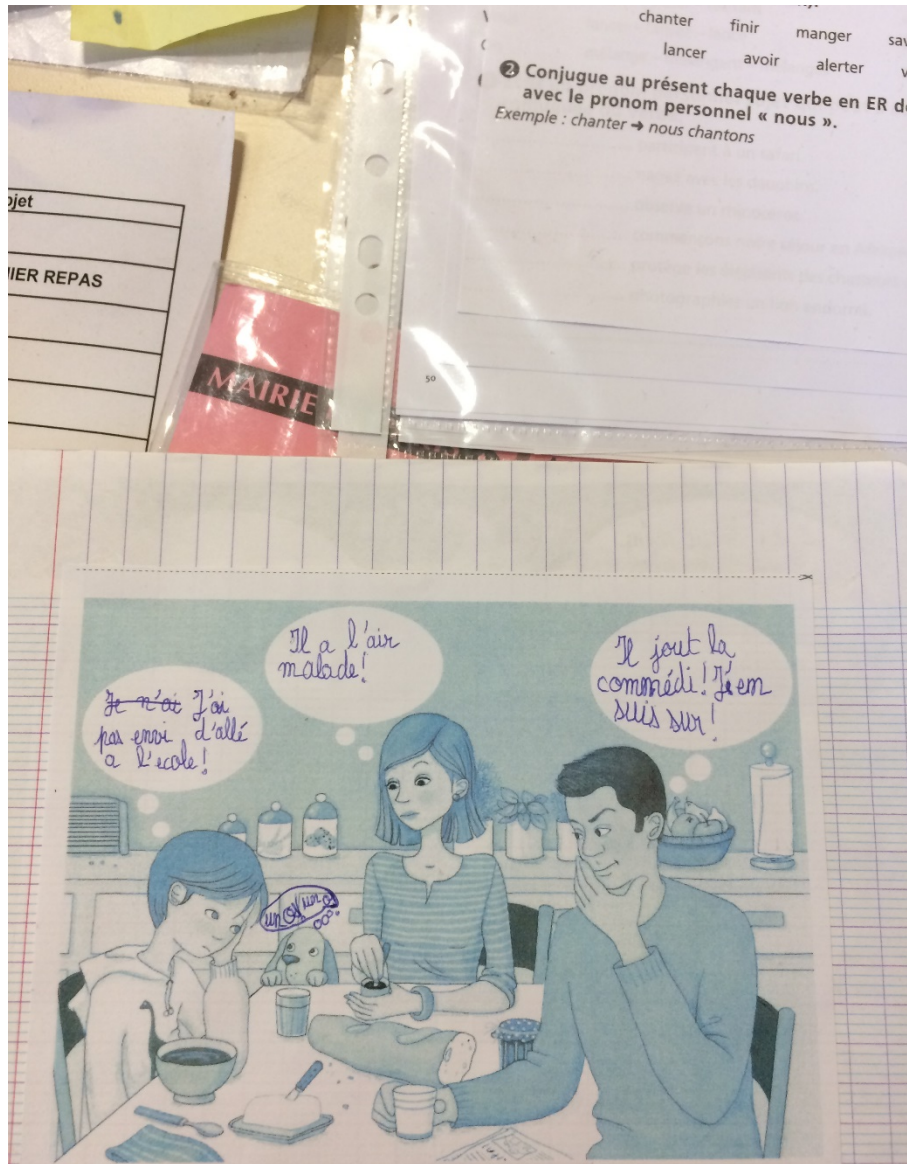


Figure 1 : Lire dans les pensées des personnages.

Mardi 19 septembre

John, Rose et le chat

Un soir, Rose jeta un coup d'œil par la fenêtre et vit quelque chose bouger dans le jardin.

R « Qu'est-ce qu'il y a dans le jardin, John ? » dit-elle.

Mais John détourna la tête.

R « Juste là, dehors, dit Rose. Je crois que c'est un chat.

J Je ne vois pas de chat, dit John.

R Je suis sûre qu'il y a un chat. Sors lui donner du lait.

J Non ! Il n'y a personne », répondit John.

Mais ce soir-là, une fois que Rose fut couchée, John sortit. Il tira un trait par terre autour de la maison et il interdit au chat de le franchir.

« Nous n'avons pas besoin de vous, chat ! dit-il. Nous n'avons besoin de personne, Rose et moi. »

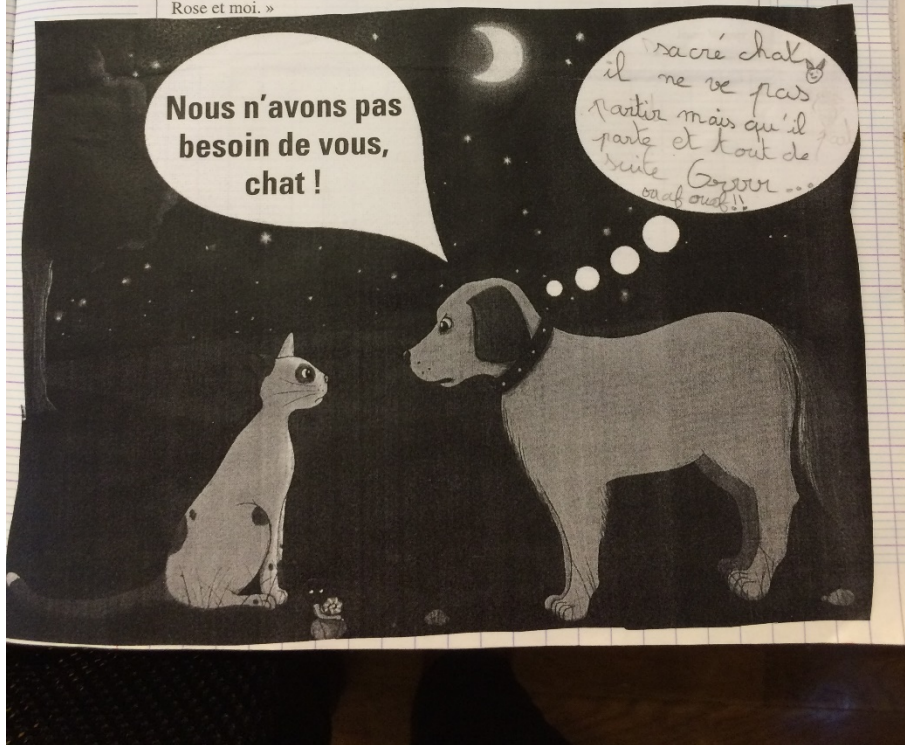


Figure 2 : Lire dans les pensées des personnages.

Module 2 : Apprendre à suivre le fil de l'intrigue pour mémoriser et raconter un récit long : *Le joueur de flûte de Hamelin* (d'après Mérimée).



Figure 3 : Illustration du joueur de flûte fidèle aux mots et expressions du texte.

Le joueur de flûte de Hamelin – Épisode 1

Il y a bien des années, les habitants de la ville de Hamelin furent tourmentés par une multitude de rats qui venaient du Nord, si nombreux que la terre en était toute noire. Ils dévoraient en un rien de temps tout ce qu'ils trouvaient. Souricières, ratières, pièges, poisons étaient inutiles. On avait fait venir un bateau chargé de plusieurs centaines de chats ; mais rien n'y faisait. Pour mille tués, il en revenait dix mille, et plus affamés que les premiers. Bref, si personne n'avait trouvé de solution, tous les habitants seraient morts de faim.

D'après Prosper Mérimée

Expressions et mots du texte	Explications trouvées par la classe
être tourmenté par ...	Etre inquiété par...
une multitude	Un très grand nombre de, plein de, beaucoup de ...
dévoré	Manger beaucoup et rapidement.
des souricières/des ratières	Des pièges pour attraper les souris/les rats.
rien n'y faisait	Rien ne changeait, rien ne marchait, cela ne servait à rien.
être affamé	Avoir très très faim.
Pour mille tués, il en revenait dix mille	Dès que mille rats étaient tués, dix mille revenaient.

Je retiens :
Lorsque je ne comprends pas un mot, je regarde si un élément du mot peut m'aider à deviner son sens.
Exemples : une multitude, des souricières, des ratières.

1. Que peuvent ressentir les habitants de Hamelin quand ils voient que la ville est remplie de rats ?
2. Que peuvent-ils ressentir quand ils comprennent qu'ils ne vont pas réussir à se débarrasser des rats, à tous les tuer ?

1. Ils ressentent qu'ils sont inquiets.
2. Ils ressentent qu'ils vont mourir de faim et de soif.

Figure 4 : Stratégie d'apprentissage du lexique et questions de compréhension pour faire comprendre l'implicite des textes aux élèves.

Module 3 : Apprendre à comprendre les inférences causales en étudiant les états mentaux des personnages : *Un petit frère pas comme les autres* (Marie-Hélène Delval).

Mardi 12 décembre

Fiche « Personnages »

Lili-Lapin	Douidou-Lapin
<ul style="list-style-type: none"> - C'est la grande sœur de Douidou-Lapin. - Elle défend son petit frère. - Elle est inquiète pour son petit frère. - Elle n'aime pas qu'on se moque de son petit frère. - Elle est jalouse du petit frère de son amie Dargot. - Blaireau. - Elle essaye de faire parler son frère mais ça ne marche pas. 	<ul style="list-style-type: none"> - C'est le petit frère de Lili. - Les autres se moquent de lui. - Il bave, ne parle pas et fait pipi sur le tapis. - Il aime les câlins. - Il ne comprend rien. - Il est mignon, c'est même le plus mignon des lapins. - Il a des très belles molles. - Il a les yeux plissés comme ceux des bébés léopards.

Figure 5 : Elaboration d'une fiche-personnages pour comprendre les états mentaux des personnages.

Module 7 : Réinvestir les connaissances et compétences des élèves face à l'étude d'un récit résistant et développer le plaisir de lire et apprendre aux élèves à devenir des lecteurs « autonomes » : *La Reine des fourmis a disparu* (F. Bernard).

Passer en revue	inspecter
Tournoyer	Tourner sur soi-même.
Faire mine de rien	Faire comme si de rien n'était
Consentir	Accepter
Urticant	Qui brûle, qui pique.
Chemin faisant	Au fur et à mesure
Une vieille souche	Un vieux tronc d'arbre
Prétexter	Utiliser une fausse raison
L'ancre	Le repaire de l'araignée
Compréhensive	Qui comprend le point de vue de quelqu'un
Dépité	Très déçu, vexé

Expressions et mots du texte	Explications trouvées par la classe
la corolle	L'ensemble des pétales d'une fleur.
l'orchidée	Une fleur.
la colonne des ouvrières	La longue chaîne des fourmis ouvrières.
inlassablement	Répéter la même chose sans se lasser.
milliers de vivres	Milliers d'aliments pour survivre.
la lisière de la forêt	La bordure de la forêt.
aux écailles saillantes	aux écailles imposantes, qui attirent l'attention.
la désolation	le vide, le désert.

no →

Une nuit d'encre vient de remplacer rapidement la lumière vive de la journée lorsque des ombres inquiétantes nous font stopper net. Un frisson glacé nous traverse à la vue de ces énormes bêtes, de ces insectes immenses qui se dressent vers les étoiles, immobiles, comme hypnotisés ou bien morts.

Ils ont des mâchoires et des dents effrayantes, des pattes bizarres, une petite tête au bout d'un long cou levé vers le ciel à la façon d'une mante religieuse. Nous nous approchons... Enfin, je m'approche ! Car Elie reste caché sous sa feuille, pétrifié sur place.

La carapace des monstres est extrêmement dure et froide. Ces gros insectes sont bien morts. A moins que ce ne soient leurs chrysalides ou leurs mues abandonnées et qu'ils soient partis sous d'autres cieus, à la façon des papillons, des libellules ou des cigales... Je fais signe à mon froussard d'assistant de me suivre.

Une petite lumière brille près d'ici. Nous nous fauflons vers elle, entre les monstres menaçants. Elle provient d'une petite cabane faite de la même matière que les monstres.

Figure 6 : Repérage des mots et expressions du texte décrivant "les monstres" à illustrer.

Exercice sur l'extrait n°7

1. Quel sentiment ressentent Elle et Mandibule au début de l'extrait ? Justifie en t'aidant du texte.
Elle et Mandibule ont peur et pétrifier.

2. Pourquoi ressentent-ils cela ?
parce que dans le texte il y a écrit que ces énormes bêtes des insectes ont des mâchoires et des dents effrayantes et des pattes pisseuses.

3. Relève les mots et expressions du texte qui décrivent « les monstres » dont parle Mandibule. Sur une feuille blanche, dessine ces monstres en t'aidant des mots du texte.

*énormes
immenses
mâchoires
dents effrayantes
pattes bizarres
petite tête
longs cou
extrêmement dure*

Figure 7 : Questions de compréhension visant l'implicite du texte et illustration des "monstres" d'après le lexique.

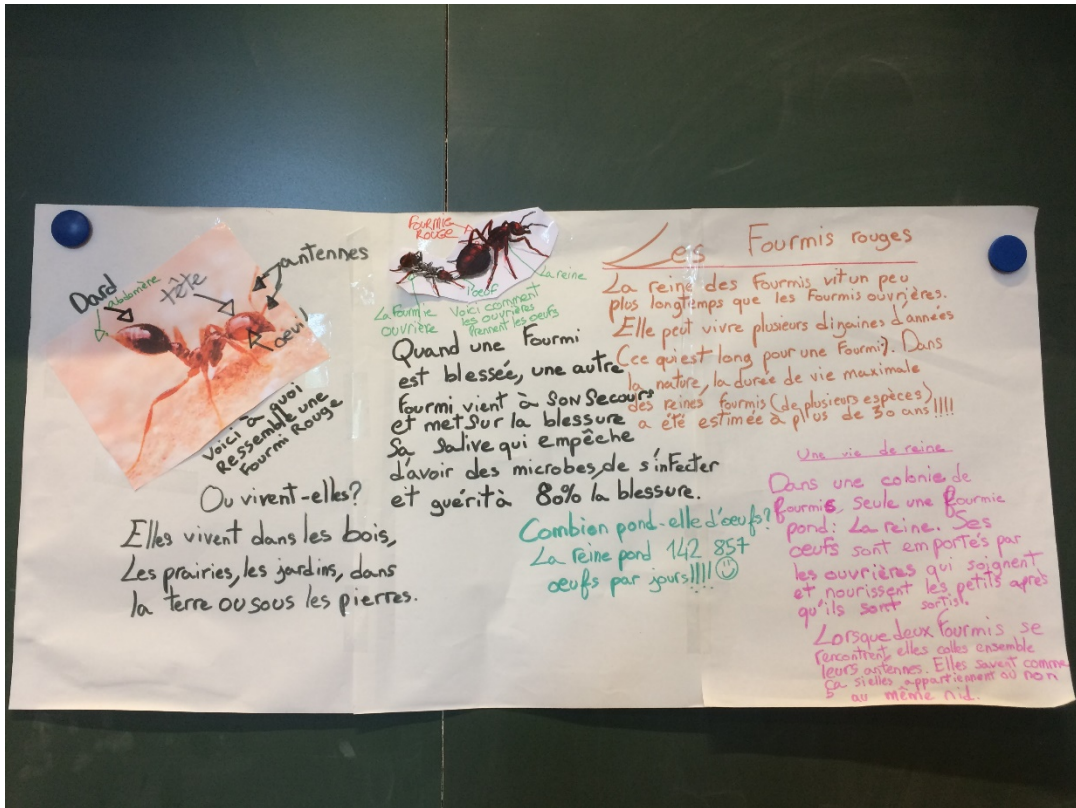


Figure 8 : Réalisation d'un exposé sur la reine de fourmis.



Figure 9 : Livres amenés par les élèves autour des fourmis et des insectes.

Rituel de compréhension « Je lis, je comprends au CE2 » :

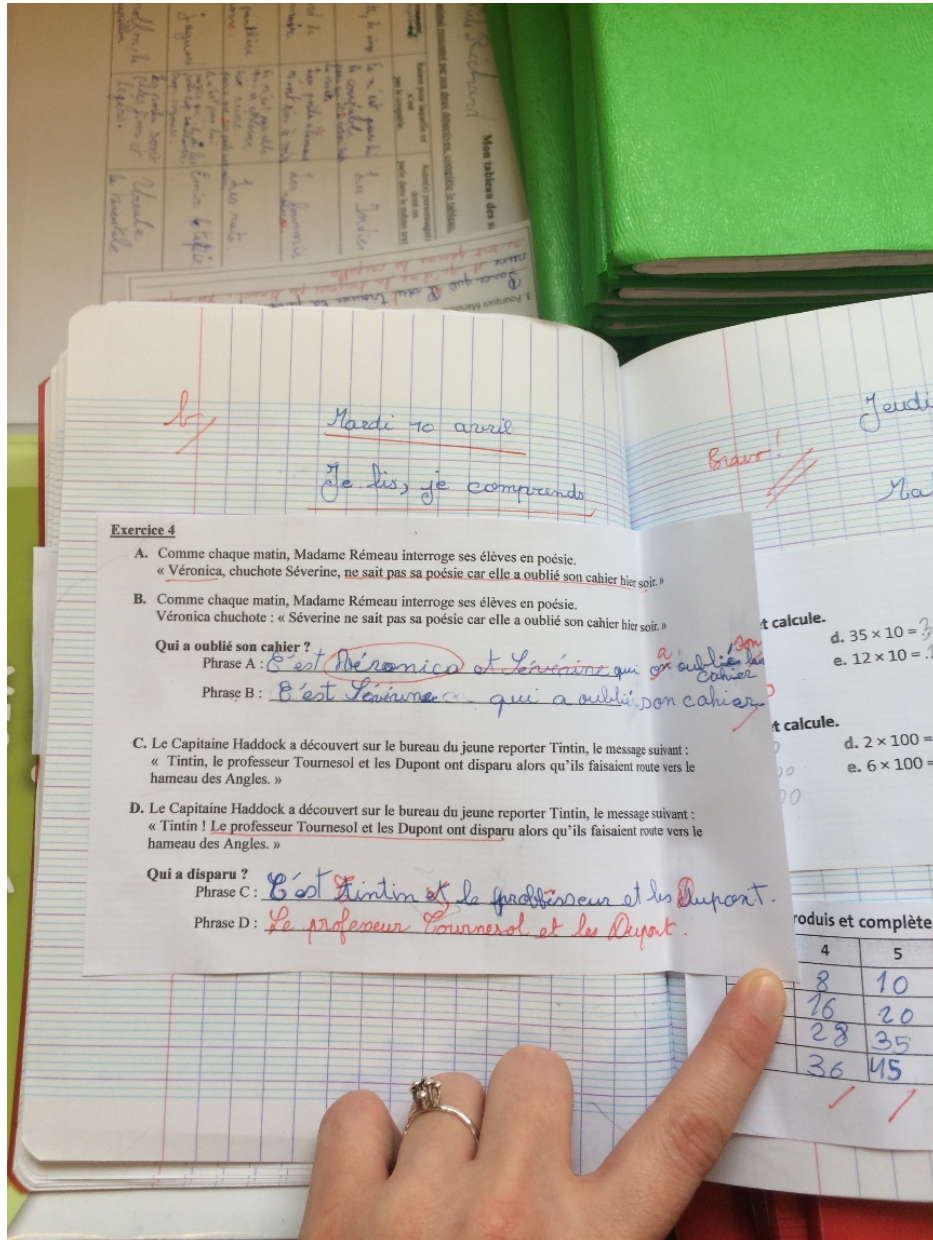


Figure 10 : Retrouver l'identité du personnage qui fait l'action en prêtant attention à la ponctuation et en adaptant sa lecture.

Résumé :

Partant du constat de nombreuses erreurs de compréhension à l'égard des œuvres littéraires lues et étudiées en classe depuis le début de l'année et d'une difficulté plus significative et majoritaire qu'ailleurs dans ce domaine d'enseignement du français, cette recherche cherche à savoir comment apprendre la compréhension des textes narratifs et soulève les difficultés posées par cet apprentissage et son enseignement. A partir de l'effectuation de deux évaluations similaires (diagnostique et finale) en lecture-compréhension, données à faire aux élèves à deux moments différents de l'année, la méthode choisie devait déboucher sur la réalisation de deux tableaux comparatifs permettant de : mesurer les progrès de mes élèves ; relever les points d'apprentissages à travailler et évaluer la pertinence de ma démarche. Cependant, pour des raisons relatives à la configuration de cette année de stage, l'analyse des résultats de la seconde évaluation et le constat final de ma démarche n'apparaissent pas dans ce mémoire mais feront l'objet d'une analyse orale le jour de sa soutenance.