



HAL
open science

L'enseignement de la compréhension au cycle 3 à l'épreuve de la lecture documentaire

Élodie Cadiou-Flipo

► **To cite this version:**

Élodie Cadiou-Flipo. L'enseignement de la compréhension au cycle 3 à l'épreuve de la lecture documentaire. Education. 2019. dumas-02404996

HAL Id: dumas-02404996

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02404996v1>

Submitted on 11 Dec 2019

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »
Mention Premier degré

Mémoire de master

Année universitaire 2018 - 2019

**L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPREHENSION AU CYCLE 3
A L'EPREUVE DE LA LECTURE DOCUMENTAIRE**

AUTEUR : Elodie Cadiou-Flipo

RESUME

Ce mémoire présente des résultats issus d'une recherche qui porte sur l'enseignement de la compréhension des textes documentaires. L'objectif de ce mémoire est de se demander comment les enseignants apprennent aux élèves à lire les textes documentaires en cycle 3 et s'il est possible d'identifier des pratiques qui favoriseraient chez les élèves le développement des dispositions pour devenir des lecteurs autonomes de ce type de texte. Après avoir présenté les principaux travaux de référence concernant la compréhension des textes documentaires, nous faisons porter notre attention à la fois sur l'examen de pratiques ordinaires d'enseignement ainsi que sur des productions d'élèves. Cette étude met en évidence quelques leviers susceptibles de favoriser la compréhension des textes documentaire.

Mots clés : compréhension – textes documentaires – enseignement explicite – stratégies

SOMMAIRE

Introduction et problématique.....	p.3
Chapitre I – La lecture documentaire : cadre théorique.....	p. 7
1. Qu'est-ce que la compréhension ?.....	p. 7
2. Qu'est-ce qu'un texte documentaire ?.....	p. 9
3. Obstacle dans la lecture de textes pour apprendre.....	p. 13
4. Quelles compétences du lecteur dans la lecture documentaire ?.....	p. 15
5. Comment apprendre à comprendre les textes documentaires ?.....	p. 18
Chapitre II – Cadre méthodologique – Recueil des données.....	p. 26
1. Présentation des données.....	p. 26
1.1. Hypothèse 1.....	p. 27
1.2. Hypothèse 2.....	p. 28
1.3. Hypothèse 3.....	p. 29
1.4. Hypothèse 4.....	p. 32
2. Protocole de recherche.....	p. 33
3. Méthodologie pour l'analyse des données.....	p. 34
3.1. Précisions préalables.....	p. 34
3.2. Critères d'analyse des données recueillies.....	p. 35
Chapitre III – Analyse des données et résultats.....	p. 39
1. Analyse des données et vérification des hypothèses.....	p. 39
1.1 Hypothèse n° 1 – Analyse des données.....	p. 39
1.2 Hypothèse n° 2 – Analyse des données.....	p. 54
1.3 Hypothèse n° 3 – Analyse des données.....	p. 63
1.4 Hypothèse n° 4 – Analyse des données.....	p. 73
2. Discussion générale.....	p. 77
2.1 Rappel de notre point de départ.....	p. 77
2.2 Discussion.....	p. 77
2.3. Limites.....	p. 82
3. Perspectives.....	p. 84
Conclusion.....	p. 86
Liste des annexes.....	p. 87
Bibliographie.....	p. 89

INTRODUCTION

Les données des dernières évaluations PIRLS 2016 révèlent une baisse significative, sur quinze ans, des performances (-22 points) des élèves français de CM1 sur la compréhension des textes informatifs, ce qui n'est pas le cas pour les textes narratifs (- 6 points). Ces résultats ne sont pas surprenants au regard de ce qui ressort des travaux de référence en matière de compréhension. En effet, de nombreux auteurs mettent en évidence un paradoxe dans le cadre des situations d'apprentissage des élèves (v. notamment A. Jorro, 1999, A. Janicot 2000, M.-Fr. Faure 2014, M.-N Simonard 2002, De Croix, 2016) : « les textes documentaires constituent la grande majorité des textes lus par les élèves et pourtant, au sein de l'apprentissage, la place qui est accordée aux stratégies de lecture de tels textes est minime, voire inexistante à l'école comme au collège » (A. Janicot, 2000, p. 63).

En effet, les élèves sont régulièrement confrontés à la lecture de ces textes : l'enseignant leur demande d'utiliser des manuels d'histoire, de géographie, de sciences ou de rechercher des documents dans des revues (scientifiques ou d'actualité). H. Ziarko, et R. Pierre (1993) travaillant sur la compréhension de texte informatif à l'école primaire, ont évalué l'importance de ce type de texte : « En contexte scolaire, on estime que 80 % des apprentissages supposent le traitement des textes informatifs » (1993, p. 121).

Il n'est toutefois pas certain que les élèves en fin de cours moyen soient capables de les utiliser de manière autonome et d'être en mesure de s'engager sereinement dans la poursuite de leur scolarité au secondaire. Le passage des élèves du primaire au secondaire constitue pourtant une rupture importante dans le mode de transmission des connaissances (De Croix S. 2016, M.-Fr. Faure 2014) : au primaire les élèves sont davantage habitués à l'oralité et à l'interactivité alors qu'au secondaire, il est demandé aux élèves d'être capable d'utiliser l'écrit de façon autonome, et principalement sur la base de textes documentaires qui sont les supports privilégiés de nombreuses disciplines. De nombreux auteurs font d'ailleurs reposer leurs hypothèses sur les difficultés scolaires que rencontrent certains élèves (à l'école mais surtout au secondaire) sur le fait que ces élèves ne possèdent pas les dispositions indispensables pour comprendre les textes documentaires en raison d'un défaut d'enseignement adéquat (notamment J. Penneman et M. Wyns 2016, M.-Fr. Faure 2014, Bautier E., Crinon J., et al. 2012 et De Croix S. 2016).

En effet, il ressort des travaux de référence en matière de compréhension (qui seront plus précisément détaillés dans ce mémoire) que « la seule confrontation à ces écrits [les textes documentaires] ne peut permettre que les élèves soient à même d'identifier les attendues en matière de lecture (...) » (De Croix S. et Dumais Fr. 2004, p. 94). Contrairement à une représentation erronée mais largement diffusée, la lecture des textes documentaires ne se réduit pas à des usages utilitaires

et au seul traitement de l'information. « La lecture de textes pour apprendre se caractérise tout autant que la lecture littéraire par diverses résistances et par l'activité consciente d'interprétation. » (De Croix S. 2016) et nécessite donc un enseignement spécifique.

L'enseignement de la compréhension des textes documentaires à l'école élémentaire, et plus spécifiquement en cours moyen, constitue donc un enjeu pour la scolarité des élèves puisqu'il conditionne les autres apprentissages.

C'est dans ce contexte, ici brièvement évoqué, qui a motivé la recherche présentée dans ce document.

1. Attentes institutionnelles

La recherche que j'ai choisie de mener s'inscrit dans un contexte institutionnel en mouvement s'agissant de la question du rôle et des enjeux de l'enseignement de la compréhension des textes documentaires à l'école.

Il convient, tout d'abord, de rappeler que conformément à l'article L. 111-1 du code de l'éducation, « [le service public de l'éducation] contribue à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative. » E. Nonnon (2012, p. 1) souligne à ce titre qu'« une mission prioritaire de l'école est de donner à tous les élèves les moyens d'accéder à une culture commune où les connaissances et les démarches intellectuelles nécessaires à l'intégration sociale passent par les médiations écrites et supposent d'en maîtriser les usages ». C'est qu'on appelle la littératie. Cette notion suppose, selon E. Nonnon (2012, p. 3) « de construire un rapport au monde, aux savoirs, aux ressources écrites, pour devenir capable d'élaborer et de transférer des connaissances à partir d'usages diversifiés de supports et de modalités différentes de lecture. » Cette littératie n'est toutefois pas naturelle - la seule confrontation aux écrits ne permet pas de savoir les utiliser – et nécessite donc une acculturation dont la scolarisation, comme le rappelle E. Nonnon (2012, p.5) joue un rôle essentiel.

L'histoire de la lecture scolaire, mise en perspective par Chartier et Hébrard (1989) et résumée par E. Nonnon (2012), révèle que la place de la lecture documentaire à l'école n'est pas évidente. Plusieurs modèles de lecture se sont succédés, mêlés et surtout confrontés depuis les lois Ferry, laissant aujourd'hui la lecture scolaire dans un état « éclaté » et « tiraillé » pour reprendre les termes de E. Nonnon (2012). L'histoire montre que deux modèles se sont principalement opposés : lire pour s'informer et se former ou lire pour se faire plaisir (au travers de la littérature). Une hiérarchie s'est

petit à petit installée, valorisant la lecture littéraire et réduisant la lecture documentaire à un simple repérage d'informations.

Il est intéressant de noter que cette vieille dichotomie se retrouve dans les programmes de français qui se sont succédés pour l'école élémentaire. En 2002, les programmes ont donné une place quasi égalitaire à la lecture littéraire et à la lecture documentaire (sans préconisation spécifique en termes de méthodologie à utiliser). Ainsi pour le cycle 3, le « savoir lire pour apprendre » est visé comme objectif mais il semble que la spécificité de la lecture du texte documentaire soit laissée au second plan. En 2008, la lecture littéraire a été privilégiée dans les programmes réduisant en cycle 3 la complexité de la lecture documentaire à des usages utilitaires et des recherches. Les programmes de 2016 puis de 2018 ont quant à eux redonné des lettres de noblesse à la lecture documentaire « pour apprendre dans les différentes disciplines » (cycle 3) en préconisant, en sus d'un enseignement explicite pour l'ensemble des activités de compréhension (littéraire et documentaire), que « le traitement et l'appropriation de ces [celles des textes documentaires] informations [fassent] l'objet d'un apprentissage spécifique » extrait identique des programmes 2016 et 2018]. Il convient toutefois de relever que les nouveaux programmes de 2018 ont réduit la liste des connaissances et compétences associées à la lecture documentaire (par rapport aux programmes 2016) et (re)donné davantage d'importance à la lecture littéraire.

2. Problématique et question de recherche

L'objectif de ce mémoire n'est pas de tenter de donner des explications aux résultats de l'enquête PIRLS 2016 ni de montrer la supériorité d'une pratique d'enseignement sur une autre ou même de contester le contenu des programmes de l'Education nationale mais de se demander **comment les enseignants apprennent aux élèves à lire les textes documentaires en cycle 3** et s'il est possible **d'identifier des pratiques** qui, à la lumière des apports théoriques et des travaux de recherche, **favoriseraient chez les élèves le développement des dispositions pour devenir des lecteurs autonomes des textes documentaires**, notamment pour leurs usages scolaires.

Pour atteindre cet objectif, une étude en plusieurs étapes (questionnaire à des enseignants – tests à des élèves – interviews d'enseignants et d'élève – expérimentation en classe) est proposée. Cette étude a pour visée de savoir si les pratiques identifiées comme « favorables » dans les pratiques ordinaires des enseignants ayant participé à mon projet de recherche, présentent des caractéristiques communes et si ces caractéristiques correspondent aux facteurs d'efficacité identifiés et mis en avant par les travaux de recherches et apports théoriques de référence.

Pour mieux cerner ces questions, il est proposé de clarifier, **dans un premier chapitre**, les notions et termes qui sont au cœur de ce mémoire.

Le chapitre suivant mettra en évidence la méthodologie, essentiellement qualitative, qu'il est proposé de mettre en œuvre pour atteindre l'objectif fixé dans ce mémoire.

Le dernier chapitre présentera les analyses et interprétations des résultats obtenus en lien avec les hypothèses émises.

Chapitre I

La lecture documentaire : cadre théorique

La présentation du cadre théorique ci-dessous proposée est forcément incomplète mais elle tente néanmoins de faire émerger, au travers des travaux de références, les notions clés nécessaires pour appréhender le sujet du présent mémoire ainsi que les éléments susceptibles d'être réinvestis dans l'analyse des pratiques des enseignants dans l'enseignement de la compréhension des textes documentaires.

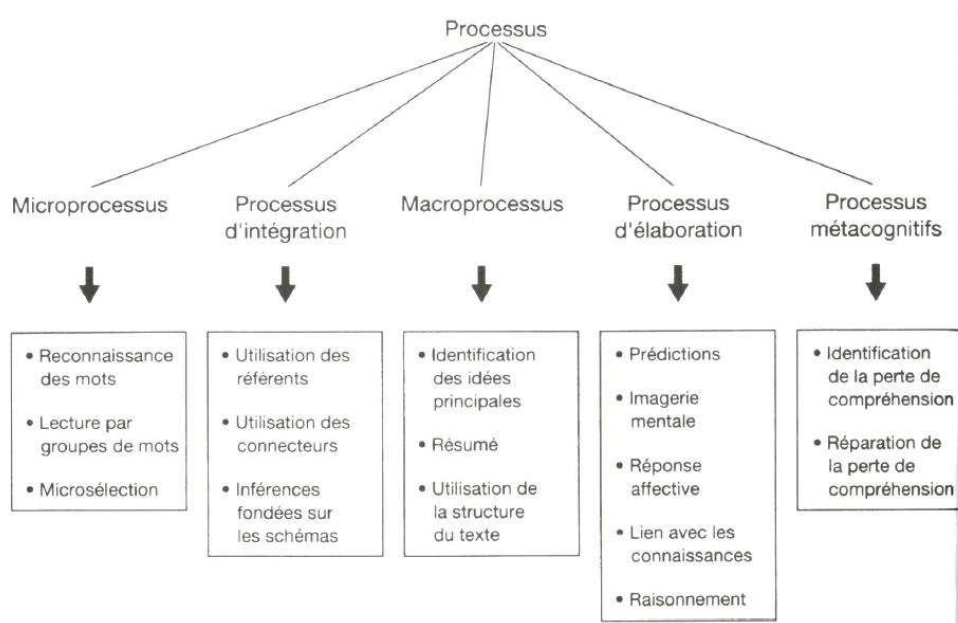
1. Qu'est-ce que la compréhension ?

La définition de la notion de compréhension a été reformulée et précisée récemment par les chercheurs S. Cèbe, R. Goigoux et S. Tomazet de la façon suivante : « Nous définissons la compréhension comme la capacité à construire, à partir des données d'un texte et des connaissances antérieures, une représentation mentale cohérente de la situation évoquée par le texte » (2004).

Il est toutefois intéressant de relever que la notion de compréhension est régulièrement visée dans les travaux que j'ai pu lire par différentes périphrases : construction de sens (R. Goigoux 2004), production de sens (M.-Fr. Faure 2014), élaboration de sens (M.-Fr. Faure 2014 et A. Jorro 1999), ou encore émergence de sens (A. Jorro 1999). Il convient de souligner que chacune de ces expressions insiste sur la nécessité d'un travail actif du lecteur (d'une production, d'une élaboration, d'une construction, d'une émergence) pour accéder au sens (M.-Fr. Faure 2014 p. 53). Les chercheurs s'accordent en effet actuellement sur le rôle essentiel du lecteur dans l'élaboration d'un sens cohérent nécessitant la mise en œuvre, au fil du texte, d'un travail cognitif complexe (J. Giasson 1990).

Les habiletés pour comprendre. J. Giasson décrit dans son ouvrage *La compréhension en lecture* (1990) l'ensemble des habiletés nécessaires pour aborder et comprendre un texte, en d'autres termes, les activités cognitives qui doivent être menées au fil de la lecture d'un texte pour élaborer du sens. Elle s'appuie notamment sur la classification d'Irwin (1986) qui repose sur cinq grandes catégories de processus qui sont divisées en composantes (J. Giasson, 1990, p. 16) : les microprocessus qui servent à comprendre l'information contenue dans une phrase ; les processus d'intégration qui permettent de faire des liens entre les propositions ou les phrases ; les macroprocessus qui permettent de faire du texte un tout cohérent ; les processus d'élaboration qui permettent aux lecteurs de faire

des inférences ; les processus métacognitifs qui permettent aux lecteurs de gérer et d'ajuster leur compréhension. Ces processus doivent être mobilisés de manière simultanée.



Source : figure extraite de J. Giasson, 1990, p. 16

Le rôle central des connaissances. Les auteurs s'accordent également sur le rôle central des connaissances du lecteur dans sa compréhension d'un texte (J. Giasson, 1990, p. 170 ; A. Jorro 1999, p. 105). Ces connaissances sont bien évidemment hétérogènes selon les élèves et influent sur leur compréhension. Il a ainsi été démontré que les élèves possédant des connaissances plus avancées sur un sujet comprenaient mieux l'information contenue dans un texte (J. Giasson, 1990, p. 170).

Comprendre un texte ce n'est donc pas accéder à un sens partagé, puisque toutes les connaissances acquises sont différentes selon les lecteurs, mais construire (ou élaborer, faire émerger, produire...) un sens cohérent pour chacun. Cette perspective s'inscrit dans le prolongement des travaux de A. Jorro qui conçoit le lecteur comme un être « empirique, historique, ordinaire » (A. Jorro, 1999, p. 77).

Comprendre et interpréter. Comprendre un texte est donc également une activité inférentielle qui nécessite que le lecteur établisse des connexions, organise des parallélismes ou des oppositions et supplée aux vides du texte. Comme le rappelle A. Janicot (2000, p. 64) : « Être capable de lire un texte c'est être capable d'aller jusqu'à l'interprétation de ce texte, au-delà de l'explicite, au-delà du repérage des moyens linguistiques utilisés par l'auteur, c'est extraire ce que dit le texte sans le dire, l'implicite des choix, y compris le non-dit. » Comprendre serait-ce donc interpréter ?

Si nous entendons la notion d'interprétation comme l'implication du lecteur dans le processus d'élaboration du sens pour « reconfigurer les cadres donnés en mettant à l'épreuve leur validité et en cherchant à les faire déboucher sur la production de nouveauté » (Y. Citton, *L'avenir des humanités*, cité par M.-Fr. Faure 2014 p. 64) il est possible d'affirmer, comme le soutient notamment A. Jorro (1999) que comprendre c'est interpréter. Les travaux de C. Tauveron (1999) cités dans l'article de E. Nonnon (2012) permettent à ce titre d'éclaircir les relations qu'entretiennent compréhension et interprétation. Selon C. Tauveron, la compréhension et l'interprétation ne sont pas dans un rapport de succession mais de coopération voire même d'inclusion dans la mesure où la compréhension suppose l'interprétation, c'est-à-dire un « travail conscient de recherche du sens » (E. Nonnon, 2012 citant C. Tauveron).

En conclusion, comprendre est donc un processus complexe qui nécessite la mobilisation de plusieurs habiletés simultanément et qui implique trois phases d'activité : stimulation des connaissances, comparaison, synthèse (A. Jorro, 1999 et J. Giasson, 1990). C'est trois phases seront davantage développées plus bas dans le présent document.

Qu'en est-il de la compréhension des textes documentaires ? Représente-t-elle un enjeu interprétatif pour le lecteur ? S'il ne fait pas de doute que la question de la compréhension est un enjeu pour les textes littéraires, à forte valeur symbolique, comment peut-il y avoir un jeu interprétatif pour des textes où les informations se veulent être objectives ? Une représentation commune et persistante sur le terrain scolaire, associe, selon A. Jorro (1999, p. 82) la lecture interprétative à la littérature et « épingle » la lecture documentaire comme une lecture objective ne mobilisant pas le lecteur. Cette représentation est possible si l'on considère la lecture d'un texte documentaire comme évidente. Or, « le texte documentaire n'est pas neutre pour le lecteur, affecté par les informations qu'il découvre. Ce dernier reste rarement dans une position de récepteur sans engager dans le même temps un dialogue avec le texte (...) » (A. Jorro, p. 82).

Existe-t-il une forme spécifique de lecture des textes documentaires ? Pour répondre à cette question, il faut préciser la spécificité de ces textes.

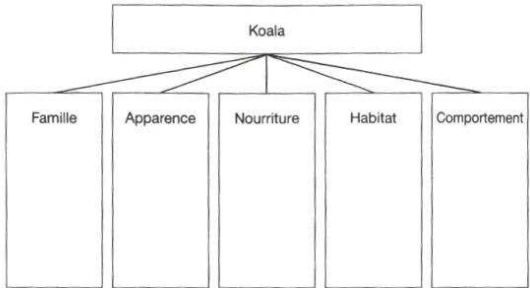
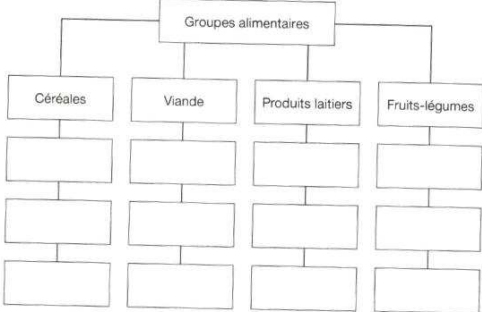
2. Qu'est-ce qu'un texte documentaire ?

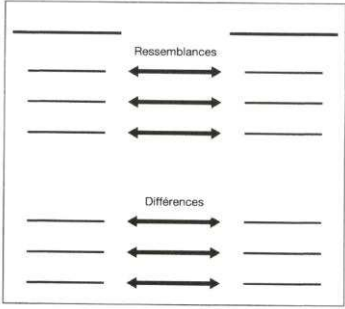
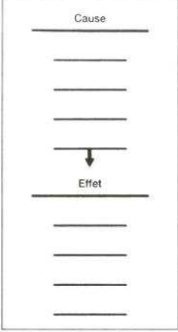
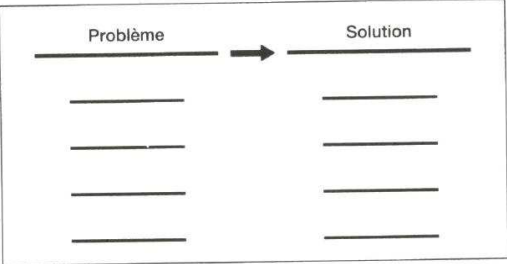
Il n'est pas possible ici de présenter et d'analyser dans le détail la diversité des textes documentaires, mais il est proposé d'essayer de dégager une définition et de rappeler quelques éléments caractéristiques avant de s'interroger sur les façons de lire qu'ils impliquent.

Une définition ? Il est difficile de définir et généraliser la notion de « texte documentaire ». En effet, comme le souligne M.-Fr. Faure (2014, p. 89), cette désignation ne correspond pas à une notion unique « en raison de la diversité des situations de communication [qu'elle] implique ». C'est d'ailleurs ce dont témoignent les diverses dénominations utilisées pour désigner cette notion que j'ai pu rencontrer dans mes lectures : écrits documentaires, textes documentaires, documents, textes informatifs, fonctionnels, utilitaires, textes scientifiques, textes non fictionnels, textes non narratifs...C'est également ce dont témoignent la diversité des supports appartenant à des genres différents visés par cette dénomination : revues à caractères scientifiques, articles insérés dans des magazines, livres écrits autour d'un thème, encyclopédie, journaux, manuels scolaires, documents historiques, guides...C'est enfin, ce dont témoigne la diversité de leur structure, notamment révélée par les travaux de Meyer (1985) détaillée par J. Giasson (1900, p. 122).

Pour les besoins et contraintes de rédaction de ce projet de mémoire, il est proposé d'utiliser le terme de « texte documentaire » notamment en raison du flou de sa définition qui permet d'y inclure à la fois les notions de textes informatifs mais également de textes non narratifs.

Une classification des textes documentaires. La classification des textes documentaires la plus connue est celle proposée par Meyer (1985) détaillée par J. Giasson (1900, p. 122). Cette classification distingue cinq catégories de textes qui se caractérisent par les relations logiques qui y sont contenues ainsi que par leur structure.

Type de texte	Exemple de représentation graphique (structure)
<p>Texte descriptif : donne des informations sur un sujet en précisant certaines de ses caractéristiques. Chaque paragraphe constitue un détail du sujet.</p>	 <pre> graph TD Koala[Koala] --> Famille[Famille] Koala --> Apparence[Apparence] Koala --> Nourriture[Nourriture] Koala --> Habitat[Habitat] Koala --> Comportement[Comportement] </pre>
<p>Texte de type énumératif : présente une liste d'éléments reliés entre eux par un point commun.</p>	 <pre> graph TD GA[Groupes alimentaires] --> C[Céréales] GA --> V[Viande] GA --> PL[Produits laitiers] GA --> FL[Fruits-légumes] C --> C1[] C --> C2[] C --> C3[] V --> V1[] V --> V2[] V --> V3[] PL --> PL1[] PL --> PL2[] PL --> PL3[] FL --> FL1[] FL --> FL2[] FL --> FL3[] </pre>

<p>Texte de type comparatif : présente une comparaison d'objets, d'événements ou de personnes en prenant en compte leur ressemblance et différences.</p>	
<p>Texte de type cause-effet : présente la relation causale entre des idées.</p>	
<p>Texte de type problème-solution (explicatif) : donne la réponse à une question (souvent le titre du texte).</p>	

Source : tableau réalisé à partir de J. Giasson (1900, p. 122 et s.)

Sur la base de cette classification, il convient de préciser qu'à l'école, les élèves sont amenés à rencontrer le plus souvent dans leur scolarité les textes de type descriptif et de type explicatif (M.-N. Simonard, 2002, p. 10).

Des **caractéristiques communes**. Malgré la diversité des contours de cette notion, il est possible de dégager des caractéristiques communes aux textes documentaires dont M.-N. Simonard (2002, p. 9) propose un résumé intéressant (voir tableau reproduit), sur le plan de leur fonction et de leur forme.

Les auteurs s'accordent ainsi pour affirmer que la lecture documentaire vise l'acquisition de connaissances nouvelles à partir d'informations données dans le texte (notamment A. Jorro, 1999 ; M.-N. Simonard 2002 ; M.-Fr. Faure 2014). Lire un texte documentaire c'est donc lire pour apprendre (M.-Fr. Faure 2014, S. De Croix 2016) et construire un savoir.

But du texte	- Transmettre des savoirs - Faire comprendre
Genres	- Encyclopédies - Livres documentaires - Manuels scolaires - Articles de magazines ou journaux, etc.
Prise en compte du destinataire	- Ces textes visent souvent un public donné : enfants, adolescents, initiés ou non initiés... - Ils s'adaptent à l'interlocuteur pour prendre en compte ses questions ou observations et l'amener à un changement de représentation
Organisation générale	Encyclopédies, revues, manuels... proposent le plus souvent différents outils permettant d'accéder rapidement à une information : table des matières ou sommaire, index alphabétique, glossaire. Ils sont généralement organisés en chapitres.
Co-texte et mise en page	- Chaque page propose un texte découpé en paragraphes organisés autour de titres et sous-titres. - Le texte est fréquemment complété d'un "co-texte" important, sous forme de photos, dessins, schémas, cartes, graphiques... - La mise en page et la typographie sont prévues pour permettre une sélection, une prise d'informations rapide (lecture "en diagonale") Mais il existe aussi des textes écrits sous une forme plus "linéaire", sans découpage en paragraphes, sans titres, sous-titres...
Aspects sémantiques	- Présence d'un lexique spécialisé (scientifique, lié au contenu du texte) - Ces mots sont fréquemment accompagnés de définitions qui peuvent se présenter sous des formes diverses : explication du mot dans le texte lui-même ("c'est à dire...", " on appelle cela..."), lexique en marge du texte, reprise du mot dans l'illustration, etc.
Aspects syntaxiques	- Fort système de reprise (ils, lui, les uns, ceux-ci, ...) mais l'auteur peut choisir de "répéter" certains mots pour éviter des contre sens - Pas de "je" - Les verbes sont fréquemment au présent de l'indicatif - Dans l'écriture des titres, fréquence de phrases nominales ou encore de phrases à la forme interrogative

Source : tableau extrait de Simonard M.-N 2002, p. 9

Il peut être ici intéressant de revenir sur ces termes d'information, connaissance et savoir. Les chercheurs distinguent :

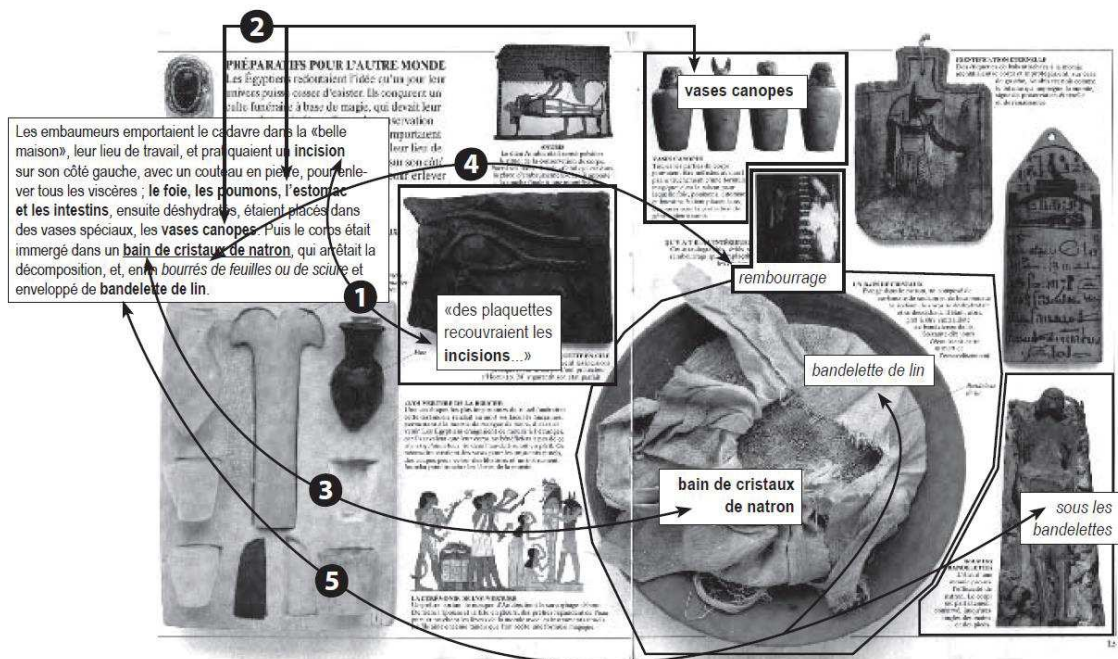
« L'information, la connaissance et le savoir. L'information est une donnée extérieure au sujet, on peut l'emmagasiner, la stocker, y compris dans une banque de données ; elle est « sous le primat de l'objectivité ». La connaissance est le résultat d'une expérience personnelle liée à l'activité d'un sujet doté de qualité affectivo-cognitives ; en tant que telle, elle est intransmissible, elle est « sous le primat de la subjectivité ». Le savoir, comme l'information, est « sous le primat de l'objectivité » ; mais c'est de l'information appropriée par le sujet. De ce point de vue, c'est aussi de la connaissance, mais détachée « de la gangue dogmatique où la subjectivité a tendance à l'installer » (M.-Fr. Faure, 2014, citant Monteil J.-M. in *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Paris, Edition Economica, 1985).

Compte tenu de ce qui précède, il est ainsi possible d'écrire qu'au-delà de la construction (élaboration, production, émergence...) du sens, la compréhension des textes documentaires implique une construction (élaboration, production, émergence...) du savoir. Comme le soulignent S. C. Cartier et F. Dumais (2004, p. 42) : « L'apprentissage par la lecture est en lien de continuité avec la compréhension de texte. En effet, en plus d'avoir à comprendre ce qu'ils lisent, les élèves doivent aussi acquérir des connaissances de leurs lectures (...) ».

3. Obstacles dans la lecture de textes pour apprendre

Des difficultés. Les auteurs s'accordent sur le fait que les élèves ont plus de difficultés à comprendre les textes documentaires que les textes narratifs (J. Giasson, 1900, p. 122). De nombreux auteurs ont travaillé ou retracé les contours de cette problématique (notamment M. Laparra 1986 ; J. Giasson, 1900 ; A. Jorro, 1999 ; M.-Fr. Faure 2014). Il ressort de leurs travaux que les principales difficultés de compréhension des textes documentaires relèvent :

- **des habitudes propres à l'enfant** de l'école élémentaire qui vont à l'encontre de ce qu'exigent les textes documentaires (M. Laparra 1986) et notamment du fait que les élèves déroulent l'information textuelle sur le mode narratif (A. Jorro, 1999).
- **des difficultés d'ordre linguistiques** : le lexique est complexe (de nombreux mots abstraits, de dérivés, de termes de faible fréquences), les phrases sont longues et les structures syntaxiques complexes, tournures impersonnelles ;
- **de la structure des textes documentaires** : les textes documentaires présentent des structures diverses selon le type de texte concerné (Cf. classification de Meyer) et les élèves ne savent pas forcément utiliser les différents indices de structure pour comprendre et retenir les informations présentées dans un texte (Giasson, 1900, p. 122). Il est à ce titre possible de dégager une gradation de difficulté selon le type de texte concerné. Du plus facile ou plus difficile : énumération, description, comparaison, cause-effet et problème-solution (Giasson, 1900, p. 124).
- **du caractère composite et non linéaire de leur composition** : les élèves doivent mettre en rapport différents éléments et documents les uns avec les autres (indications verbales telles que les légendes et non verbales telles que des flèches, des images, des encadrés....), ce qui nécessite un effort cognitif important et qui n'est pas naturel (E. Bautier, J. Crinon et al. 2012). Cette mise en scène du savoir et la nécessaire interaction du lecteur avec le texte pour réunir et reconstruire l'information a notamment été mise en évidence par A. Robert dont les travaux sont décrits par A. Janicot (2000).



Titre de la double page : « Préparatifs pour l'autre monde », pages 14-15, de *Mémoires d'Égypte*, G. Hart, Gallimard, 1990

La double page ci-dessus reproduite est un exemple de travail de mise en liens et de raccordement à faire par un lecteur pour réunir l'information présente dans une double page, tiré de A. Janicot (2000, p. 68) citant A. Robert.

La difficulté de reconstruire l'information à partir d'éléments différents s'avère être d'autant plus importante avec les supports numériques (S. De Croix, 2016) dont les « textes n'ont pas de frontière définie » et pour lesquels les élèves doivent naviguer d'outils en outils pour construire l'information (menu, liens hypertextes...).

- **des nombreuses inférences** doivent être construites, en appui sur les connaissances antérieures, pour accéder au sens du texte. Or, ces connaissances sont hétérogènes entre les individus (J. Giasson, 1990, p. 170). De plus, comme le révèle les travaux de B. Marin, J. Crinon et al. (2007, p. 120) : « les inférences jouent un rôle essentiel dans la compréhension. Mais alors que l'univers référentiel du texte narratif mobilise surtout des inférences l'intentionnalité qui réactualisent des structures de connaissances constituées principalement d'actions et d'événements de la vie quotidienne ou s'y rapportant, les textes scientifiques évoquent des univers peu familiers aux lecteurs ». Cette observation est d'ailleurs valable pour l'ensemble des textes documentaires.

Les textes documentaires présument donc un « lecteur suffisamment souple et compétent » (M.-Fr. Faure 2014, p. 93).

Il convient maintenant de se demander comment du point de vue de sa lecture, il engage le lecteur autrement.

4. Quelles compétences du lecteur dans la lecture documentaire ?

Des habiletés communes avec des spécificités. Les processus en jeu dans la lecture des textes documentaires sont identiques à ceux de la lecture des textes littéraires (M.-Fr. Faure 2014, p.98, J. Giasson, 1900), à savoir ceux visés dans la partie développée ci-dessus sur la compréhension et notamment les processus d'Irwin (1986). Pour comprendre un texte documentaire, le lecteur doit savoir reconnaître les mots dans une phrase, lire par groupes de mots, savoir quelle information doit être retenue dans une phrase (microprocessus), il doit également savoir effectuer des liens entre les propositions ou entre les phrases (processus d'intégration), il doit aussi savoir comprendre le texte dans son entier - identifier l'idée principale, réaliser un résumé et utiliser la structure du texte (macroprocessus), il doit en même temps faire des prédictions, se former une image mentale, raisonner sur le texte, intégrer l'information nouvelle à ses connaissances (processus d'élaboration) et enfin il doit être capable de d'ajuster sa compréhension et d'utiliser les stratégies appropriées (processus métacognitifs).

Il convient de souligner que le présent mémoire ne s'intéressera pas spécifiquement au microprocessus et au processus d'intégration mais s'attachera davantage à analyser les habiletés liées au macroprocessus, processus d'élaboration et processus métacognitifs car l'objectif est de s'intéresser aux pratiques didactiques favorisant la compréhension comme processus global et finalisé. Il est d'ailleurs intéressant de relever que c'est la mise en œuvre de ces processus qui présente des spécificités au regard de la lecture documentaire.

La présentation ci-dessous proposée est forcément incomplète mais elle tente de mettre en évidence les principales habiletés spécifiques à la lecture documentaire sur la base des travaux de J. Giasson (1900) :

Pour la lecture documentaire le **macroprocessus** présente certaines particularités. Tout d'abord, les élèves doivent être sensibilisés à la notion d'information principale et être capable de distinguer qu'on ne recherche pas le même type d'information face à un texte narratif (qui concerne les événements et leur interprétation) et un texte documentaire (ce qui est important peut être un concept, une règle, une généralisation...). De plus, s'agissant du résumé, les élèves doivent comprendre que les textes narratifs et les textes documentaires ne doivent pas être lus de la même manière pour réaliser cette tâche. En effet, alors que pour un texte narratif, il convient d'attendre la fin de la lecture pour pouvoir

avoir notamment une bonne idée du caractère des personnages et de la situation, pour un texte documentaire, le lecteur doit relever dès le début de la lecture les mots clés et les phrases qui serviront à réaliser le résumé. Par ailleurs, au-delà du fait que le résumé est considéré comme un moyen efficace pour s'assurer du processus de compréhension qu'il soit lié à une lecture littéraire ou documentaire (J. Giasson, 1900, p. 80), il représente pour la lecture documentaire l'acte de bout de chaîne permettant aux élèves de transformer les informations en connaissances et de se les approprier (M.-Fr. Faure 2014, p.102 ; voir aussi la notion de phase de synthèse de A. Jorro, 1999). Les élèves doivent donc être capable de prendre des décisions sur l'importance relative des informations du texte, les sélectionner et les reformuler. Il convient également de relever que, contrairement à un texte narratif, la sensibilité des élèves à la structure des textes documentaires a un impact sur la compréhension de ces textes : les lecteurs qui sont capables d'identifier la structure d'un texte documentaire et la lient à un type de texte documentaire spécifique (ayant une visée propre) rappellent plus et des informations de plus haut niveau (J. Giasson, 1900, p. 122).

Pour la lecture documentaire le **processus d'élaboration** présente une importance significative notamment en ce qui concerne la capacité à faire des prédictions (qui sont distinctes de celles sur les textes narratifs - J. Giasson, 1900, p.138). Les élèves capables de faire des prédictions sur le contenu du texte à lire (en mobilisant notamment les connaissances antérieures sur le sujet) ou à partir de la structure (fondée sur la connaissance des structures des textes documentaires ou sur les indices provenant du texte - en-tête, titre, introduction...) sont plus actifs dans leur compréhension des textes (J. Giasson, 1900, p. 139) et sont capables de mieux expliciter leurs attentes, d'anticiper le contenu pour ensuite mieux organiser et hiérarchiser les informations proposées (M.-N. Simonard 2002, p. 59).

Un lien étroit avec les connaissances antérieures. Comme pour les textes narratifs, la compréhension des textes documentaires nécessite une mobilisation importante des connaissances antérieures. Dans le cadre de leur recherche menée sur la construction de nouvelles connaissances à partir de la lecture de textes documentaires, H. Ziarko et R. Pierre (1993, p. 121) mettent en évidence cette interaction entre le texte et le lecteur :

« Acquérir de nouvelles connaissances grâce à la lecture d'un texte suppose que le lecteur soit en mesure de mobiliser les connaissances qu'il a déjà construites par rapport au domaine concerné par le texte. Selon que la lecture du texte permettra d'activer des concepts présents ou non dans la mémoire du lecteur, les liens à établir entre ce qui est connu et ce qui est nouveau seront plus ou

moins facilités, et par conséquent, les représentations qui résultent de la mise en œuvre des processus de compréhension seront plus ou moins coûteuses à construire. »

Il convient toutefois de souligner que les opérations mentales nécessaires à mettre en œuvre pour traiter les informations proposées (et les transformer en connaissances et en savoir) présentent par rapport à la lecture de textes narratifs des particularités. Comme le relève M.-Fr. Faure (2014, p. 102), contrairement à la lecture des textes narratifs, la lecture des textes documentaires ne se fait pas en continu et nécessite la mise en œuvre d'opérations mentales spécifiques s'agissant de la mobilisation des connaissances : « Dans un premier temps, le lecteur doit relier ces informations à des connaissances déjà acquises, les décontextualiser, c'est-à-dire les séparer de la manière dont elles ont été exposées. Dans un second temps, il devra reconfigurer ces connaissances, c'est-à-dire les objectiver pour construire un nouveau savoir. Pour traiter ces informations, le lecteur doit s'arrêter enfin pour se les approprier » (M.-Fr. Faure 2014, p.100). Pour que ces informations soient retenues et deviennent des connaissances, elles devront être reformulées et ainsi appropriées (M.-Fr. Faure 2014, p.102). Cette posture est celle qu'A. Jorro (1999, p. 95) nomme celle d'interprète qui « se gagne en déployant une activité de questionnement du texte ». Il est en effet important à ce titre de souligner que ces processus ne s'engagent que si le lecteur a des questions à poser au texte (suggérer par le titre, répondant à une préoccupation). Un texte documentaire s'interprète donc bien au même titre que le texte narratif : le lecteur y joue un rôle actif.

Les opérations mentales sollicitées sont donc différentes de celles que nécessite la lecture des textes littéraires où le lecteur fait davantage appel à son expérience et à ses autres lectures pour construire des inférences et nourrir sa compréhension.

Il est également important de relever que le texte documentaire n'est pas neutre pour le lecteur. Ainsi la découverte d'un texte documentaire s'établit en relation avec l'univers du lecteur, avec ses connaissances antérieures. « Il n'est pas un décodeur au cœur froid, le lecteur interagit avec le texte » (A. Jorro, 1999, p. 84). E. Nonnon (2012) insiste sur le fait qu'il est nécessaire de dépasser la représentation de la lecture documentaire comme un traitement de l'information sur l'analogie avec l'ordinateur : extraction de l'information, transformation...et rappelle que « Apprendre à partir de lectures n'est pas simplement recueillir des informations, c'est une activité constructive qui suppose une activité intentionnelle et élaborative, un investissement du lecteur, et à ce titre les lectures dites « fonctionnelles » ne s'opposent pas à la lecture littéraire quant à l'importance des processus d'interprétation. » Il faut noter à ce titre que la notion d'interprétation figure dans les programmes de 2016 et 2018 en ce qui concerne la compréhension des textes documentaires (« comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter » sont des connaissances et compétences visées).

De même, le document d'accompagnement disponible sur le site EDUSCOL pour le cycle 3 « La compréhension des textes informatifs et documentaires » préconise que pour que les élèves « puissent lire et comprendre un texte documentaire, il faudra les entraîner à : (...) construire une bonne interprétation des informations véhiculées dans le texte en réalisant les inférences nécessaires... ».

Face à ces spécificités, il convient alors de se demander quelles pratiques d'enseignement permettent de favoriser le développement des dispositions pour devenir des lecteurs autonomes des textes documentaires.

5. Comment apprendre à comprendre les textes documentaires ?

Les réflexions sur les pratiques d'enseignement de la compréhension des textes documentaires s'inscrivent dans le cadre général de la recherche sur la compréhension. Certaines spécificités seront toutefois soulignées.

Un enseignement explicite. De nombreux travaux expérimentaux ont mis en évidence l'efficacité d'un enseignement explicite de la compréhension en lecture (Duffy et Roehler, 1987 ; Irwin 1986, Palinscar et Brown, 1985 ; Pearson et Dole, 1987 ; Raphael, 1985 cités par J. Giasson, 1900, p. 27). Cet enseignement se caractérise par une nouvelle définition du rôle de l'enseignant (dans le prolongement des travaux de Vygotski et de Brunner, plus précisément développés ci-dessous), un souci de mettre « l'élève dans une situation de lecture signifiante et entière » (J. Giasson, 1900, p. 28) et un objectif de rendre l'élève autonome dans sa recherche de sens (J. Giasson, 1900, p. 34) « en rendant transparent pour les lecteurs les processus cognitifs mis à l'œuvre par des lecteurs experts lorsqu'ils lisent un texte » (E. Fardeau et J.C. Gagné, 2012, p. 5). Cet enseignement a pour objet les stratégies de compréhension, c'est-à-dire les « opération[s] cognitive[s] ou métacognitive[s] complexe[s] qui permet[tent] d'atteindre un but déterminé à l'aide d'une suite d'actions réalisées de manière consciente ou non » (E. Fardeau et J.C. Gagné, 2012, p.3), en d'autres termes de savoir comment, quoi, pourquoi et quand mettre en place une procédure spécifique. Ces dernières sont très variées et liées aux processus de compréhension déjà présentés dans le présent papier. Il est proposé dans le tableau ci-dessous reproduit, de présenter les principales stratégies qui, selon les travaux étudiés, sont favorables pour rendre les élèves autonomes dans leur compréhension des textes documentaires, étant précisé que certaines stratégies sont communes aux lectures littéraires et documentaires. Ces stratégies ne concernent que les macroprocessus et les processus d'élaboration.

Habilités	Activités pédagogiques - Stratégies à enseigner
Macroprocessus - idée principale - importante	→ apprendre à distinguer Sujet et idée principale [Aulls 1986 cité par J. Giasson, 1900, p. 76] → utiliser enseignement explicite [J. Giasson, 1900, p. 79] → commencer par idée explicite puis implicite avec la démarche décrite [J. Giasson, 1900, p. 80] → mots clés [M.- N. Simonard, 2002, p. 81]
Macroprocessus - résumer	<u>Au préalable :</u> → sensibiliser les élèves au fait que les textes narratifs et informatifs ne seront pas lus de la même manière pour faire un résumé [J. Giasson, 1900, p. 87] → insister sur le fait qu'une seule lecture n'est pas suffisante [J. Giasson, 1900, p. 87] → initier les élèves à prendre des notes et marquer le texte [J. Giasson, 1900, p. 87] → identifier les idées principales [J. Giasson, 1900, p. 87] <u>Démarches</u> → enseigner explicitement les règles du résumé [J. Giasson, 1900, p. 89] et / ou → résumé en 15 mots [J. Giasson, 1900, p. 89] → résumé hiérarchique [J. Giasson, 1900, p. 91] → résumé coopératif [J. Giasson, 1900, p. 93] → travail sur les mots clés [M.- N. Simonard, 2002, p. 81] → fiches squelettes des informations [M.- N. Simonard, 2002, p. 82]
Macroprocessus - Structure du texte	→ Faire réaliser des structures de texte [J. Giasson, 1900, p. 122] → utiliser les indices de signalement [J. Giasson, 1900, p. 122] → à l'aide de questions [J. Giasson, 1900, p. 122] → Résumé [J. Giasson, 1900, p. 122]
Processus d'élaboration - Habileté à prédire	→ aborder la distinction entre prédire et deviner [J. Giasson, 1900, p. 139] → travailler à confirmer ou réfuter des prédictions [J. Giasson, 1900, p. 140] → travailler à partir des titres et sous-titre pour prédire le contenu d'un texte [J. Giasson, 1900, p. 140] <ul style="list-style-type: none"> - Ecrire le titre d'un texte au tableau - Demander aux élèves de rédiger 5 à 10 questions auxquelles ils prévoient de trouver une réponse dans le texte - Les élèves lisent le texte pour voir s'ils trouvent les réponses.

Il est important de relever que depuis 2016, l'enseignement explicite de la compréhension (en lecture littéraire ou documentaire) est au cœur des programmes de français qui préconisent cet enseignement « afin de doter les élèves de stratégies efficaces et de les rendre capables de recourir à la lecture de manière autonome » [extrait identique des programmes de cycle 3 de 2016 et 2018].

S'agissant plus spécifiquement des connaissances et des compétences visées s'agissant de l'attendu de fin de cycle 3 « Lire et comprendre des documents (textes, tableaux, graphiques, schémas, diagrammes, images) pour apprendre dans les différentes disciplines », il convient de souligner leur enrichissement (par rapport aux programmes antérieurs) ainsi que leur concordance avec les recommandations des travaux de recherche en matière de compréhension. Il faut toutefois noter que pour les programmes 2018, la liste des connaissances et compétences ainsi que celle des activités associées à l'attendu susmentionné ont été réduites.

Extrait du programme du cycle 3 – 2016

Connaissances et compétences associées	Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève
<p>Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter</p> <ul style="list-style-type: none"> » Mise en œuvre d'une démarche de compréhension : identification et hiérarchisation des informations importantes, mise en relation de ces informations, repérage et mise en relation des liens logiques et chronologiques, interprétations à partir de la mise en relation d'indices, explicites ou implicites (inférences). » Explicitation des relations et des éléments de cohérence externes (situations d'énonciation et visée du ou des documents, contexte, nature et source des documents, etc.). » Mobilisation des connaissances lexicales. » Identification, construction de caractéristiques et spécificités des genres propres aux enseignements et disciplines. » Identification, construction de caractéristiques et de spécificités de formes d'expression et de représentation (image, tableau, graphique, schéma, diagramme). » Apprentissage explicite de la mise en relation des informations dans le cas de documents associant plusieurs supports (texte, image, schéma, tableau, graphique...) ou de documents avec des liens hypertextes. » Mise en relation explicite du document lu avec d'autres documents lus antérieurement et avec les connaissances culturelles, historiques, géographiques scientifiques ou techniques des élèves. » Identification de la portée des informations contenues dans le ou les documents : <ul style="list-style-type: none"> • singulières (exemple, expérience, illustration) ; • ou générales (caractéristiques, propriétés). 	<p>Lecture de textes et documents variés : textes documentaires, documents composites (associant textes, images, schémas, tableaux, graphiques...), comme une double-page de manuel), documents iconographiques (tableaux, dessins, photographies), documents numériques (documents avec des liens hypertextes, documents associant texte, images – fixes ou animées –, sons).</p> <p>Observation et analyse de documents iconographiques ; recherche d'éléments de contextualisation ; formulation d'hypothèses d'interprétation.</p> <p>Activités nécessitant la mise en relation d'informations à partir de supports variés dans différents enseignements : recherche documentaire, réponse à des questionnements, construction de connaissances.</p> <p>Activités permettant de construire la compréhension des documents : observation et analyse des documents composites (composition, organisation, identification des documents) ; recherche et surlignage d'informations ; écrits de travail (listes, prise de notes) ; repérage de mots de liaison ; réponses à des questions demandant la mise en relation d'informations, explicites ou implicites (inférences), dans un même document ou entre plusieurs documents ; justifications de réponses.</p> <p>Activités variées permettant de manifester sa compréhension des textes : rappel des informations retenues, réponses à des questions, paraphrase, reformulation, titres de paragraphes, représentations diverses (tableau, schéma, dessin, carte heuristique...).</p> <p>Activités permettant d'acquérir et de mettre en perspective des connaissances, de confronter des interprétations et des jugements : mises en relation avec d'autres documents ou expériences, présentations orales, débats.</p>

Extrait du programme du cycle 3 – 2018

Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter Contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome	
<p><u>Compétences et connaissances associées</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - être capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens ; - être capable de mettre en relation différentes informations ; - être capable d'identifier les différents genres représentés et de repérer leurs caractéristiques majeures. 	<p><u>Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - identification de la nature et de la source des documents ; - apprentissage explicite de la mise en relation des informations dans le cas de documents associant plusieurs supports (texte, image, schéma, tableau, graphique, etc.) ou de documents avec des liens hypertextes ; - activités permettant de construire la compréhension : recherche d'informations, mobilisation des connaissances lexicales, écrits de travail (listes, prise de notes) ; repérage de mots de liaison ; réponses à des questions demandant la mise en relation d'informations, explicites ou implicites (inférences), dans un même document ou entre plusieurs documents ; justifications de réponses ; <p>Supports : textes documentaires simples, documents composites (associant textes, images, schémas, tableaux, graphiques, etc., comme une double-page de manuel), documents iconographiques (tableaux, dessins, photographies), documents numériques (documents avec des liens hypertextes, documents associant texte, images – fixes ou animées –, sons).</p>

Toutefois, malgré son intérêt indéniable, l'enseignement explicite n'est pas une « panacée » (J. Giasson, 1900, p. 34 citant Baumann, 1987). Il convient en effet de rappeler que ce modèle d'enseignement explicite ne vise que l'enseignement de stratégies spécifiques (J. Giasson, 1900, p. 34). Or, il est courant (et même recommandé) dans la réalité d'une classe que l'enseignant inscrive ces activités de compréhension dans un projet plus global ne nécessitant pas forcément toujours de mettre l'accent sur une stratégie particulière. Dans cette situation, l'enseignement de la compréhension devrait être plutôt du **type « intervention avant-pendant-après »** détaillé notamment par J. Giasson (1900, p. 35) et E. Fardeau et J.C. Gagné (2012, p.3 et s.) et qu'il est possible de rapprocher du modèle développé plus précisément pour la compréhension des textes documentaires par A. Jorro (1999) « **phase de mobilisation-phase de comparaison et d'organisation-phase de synthèse.** Cette démarche en trois phases prend en compte toute la complexité du processus de compréhension (phases ci-dessous). Comme le soulignent E. Fardeau et J.C. Gagné (2012, p. 20) à chaque étape, des stratégies de lecture doivent être évidemment sollicitées.

Phase 1 (avant la lecture - phase de mobilisation) : le lecteur stimule et puise dans ses connaissances pour anticiper un sens plausible du texte à lire et préciser son intention de lecteur. Le tableau ci-dessous présente un certain nombre de stratégies et d'activités qui pourraient être proposées en activités décrochées ou liées pour favoriser la stimulation des connaissances dans le cadre spécifique de la lecture documentaire.

Stimuler les connaissances	<p>→ [J. Giasson, 1900, p. 175 - 177]</p> <ul style="list-style-type: none"> - Technique PREP (pour déterminer quels types d'intervention l'enseignant devra utiliser / élève) - Prédications - Les mots clés remis aux élèves avant la lecture à associer - Guide d'anticipation <p>→ [A. Jorro, 1999 p. 22] met en avant la dimension para textuelle pour mobiliser les connaissances des lecteurs avant de basculer dans le texte (titre, sous-titre...) ce qui fait référence à l'habileté à prédire.</p> <p>→ [M.- N. Simonard, 2002]. : Utiliser titres et sous-titres / écrire des titres pertinents</p>
-----------------------------------	---

Phase 2 (pendant la lecture - phase de comparaison - organisation) : le lecteur est amené à vérifier ses prédictions, à manipuler les critères de similitude, de différence, de nouveauté pour combiner les informations proposées avec ses connaissances. Le tableau ci-dessous présente un certain nombre de stratégies et d'activités qui pourraient être proposées en activités décrochées ou liées pour favoriser le travail de comparaison dans le cadre de la lecture documentaire.

Traiter - organiser l'information	<p>→ [J. Giasson, 1900, p. 177] : Guide d'anticipation</p> <p>→ [M.- N. Simonard, 2002] : repérer au fur et à mesure de la lecture ce qui conforte ou invalide hypothèse (surligner)</p>
--	--

Phase 3 (après la lecture - phase de synthèse) : le lecteur résume avec ses mots et le moins de mots possibles le texte lu et met les idées en ordre (hiérarchisation). Pour préparer cette phase, les activités décrochées ou liées qui pourraient être proposées sont celles visées ci-dessus en ce qui concerne le résumé.

Afin de rendre les élèves plus autonomes dans cet apprentissage de la compréhension, les auteurs s'accordent sur l'importance d'explicitier les démarches prévues dans chaque phase (ce que je fais avant, pendant, après) sur la base d'une trace écrite, « feuille de route » selon A. Jorro (1999, p. 90) construite avec les élèves.

Par un élève de CM

Avant de lire	Pendant la lecture	Après avoir lu
- je regarde la silhouette, comment le texte est fabriqué : est-ce un texte qui décrit ? qui explique comment ? pourquoi ? - je me questionne : ce que je sais, ce que je veux faire, ce que je veux connaître.	- je lis le titre, les sous-titres - je ne lis pas seulement le texte, mais aussi les photos, les schémas... (lecture "ping-pong") - je cherche les mots-clés - je repère les mots scientifiques, je cherche leur définition.	- je peux écrire les sous-titres et les mots-clés et les utiliser pour expliquer ce que j'ai appris - je suis capable d'expliquer ce que je ne savais pas - je peux me poser de nouvelles questions.

Source : exemple de feuille de route extraite de M.-N. Simonard, 2002, p. 66

Feuille de route

Nom : _____ Prénom : _____ Classe : _____ Séance : _____

Les actions que je fais *Mon évaluation*

1 / *Je dis ce que je sais à propos du titre :*
 — J'exprime des idées proches du titre
 — Je propose plusieurs idées

2 / *Je lis le texte*

3 / *Je compare avec mes idées de départ :*
 — Ce que je retrouve
 — Ce qui change
 — Ce qui est nouveau

4 / *Je résume le texte :*
 — Avec mes mots
 — En peu de mots

5 / *Je mets mes idées en ordre (je hiérarchise).*

Source : exemple de feuille de route extraite de A. Jorro, p. 90

Dans le prolongement des théories constructiviste de l'apprentissage, il a été mis en évidence l'importance d'impliquer les élèves dans leur apprentissage. L'élève est considéré comme un « apprenti » (J. Giasson, 1990, p.27) qui cherche du sens et qui doit être actif. Pour engager l'élève dans cette quête de sens, l'enjeu des situations d'apprentissage réside dans la **mise en œuvre de projets** pour construire ces connaissances. Cette approche du projet, globale et synthétique permet non seulement de mobiliser le désir de l'élève en donnant du sens à l'activité mais également de le confronter à des problèmes de lecture ancrés dans le réel (M.-N. Simonard, 2002, p. 17). Selon l'approche constructiviste, la résolution de problèmes permet en effet d'apprendre aux élèves : « en s'essayant à résoudre des situations nouvelles, qu'ils ne savent pas encore maîtriser, ils peuvent remobiliser connaissances et démarches de travail déjà construites mais aussi en percevoir les limites et la nécessité d'en construire de nouvelles » (M.-N. Simonard, 2002, p. 17), ce qui représente l'enjeu principal de la compréhension des textes documentaires. Pour A. Jorro, avec le projet, la compréhension devient un « savoir-faire-sens » qui permet de mobiliser la compétence interprétative au travers de liens que le lecteur tisse entre ce qu'il sait, ce qu'il lit et ce sous l'impulsion de son projet de lecture (1999, p. 42). Ces projets peuvent être de différents ordres : répondre à des questions posées par autrui, préparer un exposé, réaliser un dossier documentaire, écrire des questions auxquelles les destinataires répondront... (M.-N. Simonard, 2002, p. 69). Comme le souligne S. De Croix (2012), les caractéristiques des textes documentaires justifient d'autant plus le recours à la mise en œuvre de projet qui permet ainsi d'orienter la lecture vers la volonté de savoir.

La place des questions dans l'enseignement de la compréhension. Poser des questions aux élèves a toujours été une tâche privilégiée par les enseignants (J. Giasson, 1990, p. 223). Aujourd'hui la problématique des questions dans le cadre d'activités de lecture a fait l'objet de nombreuses études. Si de nombreux reproches peuvent être fait à l'utilisation de questions (J. Giasson, 1990, p. 224), elle peut toutefois favoriser l'enseignement de la compréhension en lecture. Les auteurs s'accordent ainsi sur la nécessité d'un enseignement explicite pour répondre aux questions (J. Giasson, 1990, p. 232). De plus, selon la classification de Durkin présentée par J. Giasson (1990, p. 234), il convient également de privilégier les questions sur les processus qui permettent d'enseigner une stratégie ou d'en évaluer la maîtrise (ex : Qu'est-ce qui te fait dire..... ? Comment peux-tu savoir qui « il » représente.... ? Qu'est-ce qui t'a permis de prédire que.... ?) plutôt que des question sur le produit (ex : quel est le nom de ?...). Les questions de processus servent ainsi à faire évoluer les habiletés de compréhension des élèves.

La mise en place de dispositifs d'aides à la compréhension. Comme il a été expliqué ci-dessus, l'un des obstacles à la compréhension des textes documentaires est l'absence de connaissances

antérieures suffisantes sur le sujet traité, qui rend ainsi particulièrement difficile l'activité d'inférence. Pour soutenir les élèves dans la lecture de textes documentaires des aides peuvent leur être proposées. Dans le cadre d'une recherche concernant la compréhension d'un texte scientifique, évaluée par un rappel écrit, B. Marin, J. Crinon, D. Legros et P. Avel (2007) ont confirmé l'intérêt de proposer des aides aux élèves pour faciliter les activités inférentielles. Ces auteurs précisent toutefois que ces aides ne doivent pas se limiter à la reformulation ou l'explicitation d'éléments du texte (par exemple en donnant la définition de mots inconnus). Les aides proposées aux élèves doivent leur permettre de relier les informations du texte aux connaissances nécessaires pour construire du sens et du savoir. Ces aides peuvent par exemple prendre la forme de notes apportant des informations supplémentaires qui permettent de créer des liens de causalité entre les informations présentes dans le texte. Selon les auteurs (2007, p. 121) « l'aide la plus efficace consiste à enrichir le modèle de situation permettant l'activité inférentielle en mettant à la disposition des élèves des ressources de natures différentes ».

La psychologie cognitive a, quant à elle, permis de mettre en évidence l'**importance de la métacognition** dans l'apprentissage de la compréhension (D. Lafontaine, 2003 ; J. Giasson, 1900, p. 151). E. Falardeau et J.-C. Gagné (2012) écrivent ainsi que « de façon consciente ou non, les lecteurs experts utilisent aussi la métacognition en lisant. » J. Giasson (1990, p. 152) apporte une définition claire de la métacognition :

« On définit habituellement la métacognition par rapport à la cognition. La cognition fait référence au fonctionnement de l'esprit humain et se caractérise par la compréhension, la mémorisation et le traitement de l'information. La métacognition fait référence à la connaissance que quelqu'un possède sur son fonctionnement cognitif et à ses tentatives pour contrôler ce processus. »

Si les auteurs ayant travaillé sur cette question (notamment Baker et Brown, 1984 ; Oka et Cross, 1986 ; Paris et al., 1983 cités par J. Giasson, 1900, p. 156) reconnaissent que les processus métacognitifs se développent avec le temps, ils soulignent également l'importance de l'enseignement pour aider les élèves à gérer leur compréhension en lecture. La métacognition est d'ailleurs l'un des fondements de l'enseignement explicite des stratégies de lecture (E. Falardeau et J.-C. Gagné (2012, p. 4). Pour mobiliser leur métacognition, les élèves doivent se constituer un répertoire de stratégies (voir travail sur les stratégies ci-dessus développé). Pour évaluer les connaissances des élèves et leur façon d'aborder la tâche de lecture, différentes activités peuvent également être proposées notamment au moyen de questionnaires de groupe ou individuel (voir notamment les travaux de K. Wixson et al., 1984). Les travaux de K. Wixson et al. (1984) confirment en effet que, compte tenu du caractère complexe du processus de compréhension (qui dépend des connaissances antérieures, des habiletés à lire, du contenu du texte, de la structure du texte, des tâches demandées, des types de questions....) il n'est pas possible d'évaluer la compréhension des élèves sur la seule base de leur production (réponse

à des questions ou réalisation d'un résumé par exemple). Selon ces auteurs, il est important d'ajouter à l'évaluation formative, une discussion ou interview avec les élèves pour comprendre les procédures qu'ils ont mises en œuvre :

« The implications of the assessment of reading comprehension are clear. It is not enough to evaluate the products of comprehension, as is the common practice (Johnston, 1981). Rather we must focus on procedures that evaluate a readers's ability to invoke flexible processing strategies to meet the demands of a variety of comprehension activities. Ideally the assessment of comprehension skill should measure both process and product, because it is their inter-relationship in a given reader with is of primary importance. » (p. 347)

Les théories de Vygotski et de Bruner ont, quant à elles, modifié la place de l'enseignant dans l'apprentissage de la compréhension (D. Lafontaine, 2003). **L'enseignant est considéré comme un « guide »** (J. Giasson, 1900, p. 27) ou « **médiateur** » (M.-N. Simonard 2002, p. 19) pour accompagner l'élève dans son activité intellectuelle. Il n'est plus un « dispensateur » de savoir qui s'intéresse uniquement à la réussite immédiate de la tâche mais soutient l'élève dans le développement des habiletés en le guidant et en l'intégrant dans une communauté de membres qui possèdent ces habiletés. L'enseignant explicite aux élèves les stratégies à employer ainsi que les manières de les appliquer. « En travaillant avec l'enfant dans sa zone proximale de développement, on peut l'amener à développer, dans l'interaction, des comportements plus élaborés et le guider progressivement vers l'autonomie » (D. Lafontaine, 2003).

Sur la base des travaux de Vygotski et de Brunner, A. Jorro soutient également une approche coopérative de la compréhension de texte (1999, p. 85) pour favoriser l'émergence de l'hétérogénéité interprétative. Elle préconise un dispositif d'apprentissage coopératif et de discussion en trois temps : 1) Temps de lecture-échange, 2) Temps de partage de sens à plusieurs et 3) Temps de négociation, comme temps de convergence des lecteurs.

Chapitre II

Cadre méthodologique – Recueil des données

Sur la base des travaux théoriques et de recherches, développés dans le chapitre I, il est proposé d'explorer les pratiques ordinaires dans les classes volontaires pour répondre à la question initiale posée dans le présent mémoire : Quelles sont les pratiques d'enseignement qui favoriseraient chez l'élève le développement des habiletés nécessaires pour comprendre les textes documentaires ? Pour répondre à cette question, plusieurs hypothèses sont émises :

- **Hypothèse principale** : La pratique d'enseignement aurait un impact sur la compréhension des textes documentaires chez les élèves.
- **Hypothèse 1** : La compréhension des textes documentaires serait peu enseignée ou si elle est enseignée, elle ne fait pas l'objet d'un enseignement explicite ou d'un enseignement mobilisant les stratégies recommandées (comme le serait l'enseignement de la compréhension des textes narratifs).
- **Hypothèse 2** : Les outils didactiques utilisés (notamment les manuels de lecture) auraient une influence sur la pratique des enseignants.
- **Hypothèse 3** : Les pratiques d'enseignement explicite (présentées dans le chapitre I) favoriseraient la compréhension des textes documentaires et permettraient une appropriation des stratégies chez les élèves. Les gestes professionnels sollicitant des stratégies recommandées ne seraient pas suffisants pour stabiliser et maintenir ces stratégies chez les élèves.
- **Hypothèse 4** : La compréhension des textes documentaires solliciterait des habiletés et stratégies qui seraient difficiles à acquérir et maintenir chez les élèves (autant que pour la compréhension des textes narratifs).

Sur le plan didactique, l'objectif est donc d'identifier les formes d'enseignement, les contenus et les tâches les plus propices aux apprentissages des élèves et nous nous demanderons si les facteurs et pratiques recommandées par les recherches et travaux antérieurs sont effectivement opérants en contexte ordinaire. Nous nous attendons à trouver un impact positif de ces pratiques préconisées.

1. Présentation des données

Pour vérifier les hypothèses émises, plusieurs données ont été recueillies. Les données sont détaillées ci-dessous. Compte tenu du nombre de données recueillies, il est proposé en annexe une nomenclature ainsi qu'un tableau récapitulatif des hypothèses et des données associées (ANNEXE 1).

1.1. Hypothèse 1 :

Les pratiques d'enseignement en CM1 et CM2 constituent les données-cibles de ce projet d'étude, celles dont nous voulons mesurer les effets sur les performances des élèves en matière de compréhension des textes documentaires. Ces pratiques seront analysées sur la base de différentes données :

- Un questionnaire : pratiques d'enseignement déclarées (D1)

Un questionnaire a été proposé à des enseignants volontaires de CM1 et CM2 pour recueillir des déclarations sur leurs pratiques d'enseignement de la compréhension des textes documentaires (ANNEXES 2 et 2.2.).

Ce questionnaire a été envoyé à de nombreux enseignants et ce par des canaux différents. Il a ainsi été envoyé aux enseignants des classes de CM1 / CM2 de l'école où je suis affectée à Pézenas. Il a également été adressé à des écoles ou classes identifiées par les conseillers pédagogiques de la circonscription de Pézenas comme pouvant être des classes « probantes » et dans lesquelles ont déjà été observées des pratiques d'enseignement favorables à la compréhension (en littérature et/ou lecture documentaire). Enfin, le questionnaire été diffusé sur le réseau social Facebook (groupe « Le coin boulot des Professeurs des écoles » ayant plus de 30 000 membres au jour de l'envoi du questionnaire).

Malgré le nombre important de personnes auprès desquelles le questionnaire a été diffusé, seuls cinq enseignants ont répondu à ce dernier (ANNEXE 3).

- Des données statistiques et informations obtenues auprès du Centre ressource pour les écoles et la littérature jeunesse de Montpellier (D15)

Compte tenu du faible nombre de réponses obtenues au questionnaire et afin de pouvoir affiner l'hypothèse 1, il a semblé intéressant de prendre contact avec le Centre ressource pour les écoles et la littérature jeunesse de Montpellier pour obtenir des données statistiques ainsi que des informations sur les pratiques des enseignants en termes de prêt auprès de cette institution de référence dans la région. Les informations analysées dans le cadre de ce mémoire ont été obtenues par l'intermédiaire de Madame A C , Professeur documentaliste, Responsable CRD 34, rattachée à la Faculté d'éducation de Montpellier.

Les données obtenues sont annexées au présent mémoire (ANNEXE 4) et peuvent être résumées comme suit : 1) Nombre d'ouvrages (livres) de fiction empruntés en 2018 : 39 323 ; 2) Nombre d'ouvrages (livres) documentaires empruntés en 2018 : 9 925 et 3) Des informations générales sur les usages des ouvrages empruntés.

- **Observations effectuées dans une classe (séances d’histoire) : paroles (D3) et questions écrites (D4)**

Afin de confronter les pratiques déclarées par un des enseignants ayant répondu au questionnaire avec ses pratiques réelles, une séance d’histoire a été filmée dans sa classe.

Cet enseignant a une classe de CM1/CM2 à Pézenas mais a la responsabilité en décloisonnement de l’enseignant de l’histoire pour les CM2.

La séance a été choisie en accord avec l’enseignant en raison de l’intérêt qu’elle représentait pour l’objet de mon mémoire : une séance consacrée à l’étude de textes documentaires proposés dans un manuel (*Histoire et histoire des arts*, CM, Magellan, 2016) pour travailler sur le thème de la machine à vapeur et de l’essor de l’industrie (ANNEXE 5).

Les données recueillies dans le cadre de ces séances et qui ont été analysées au regard de l’hypothèse n° 1 sont :

- les **paroles** (de l’enseignante) enregistrées (**D3**) (ANNEXE 6)
- les **questions écrites** proposées par l’enseignante (**D4**) (ANNEXE 7)

1.2. Hypothèse 2

Pour examiner un éventuel effet-manuel sur les pratiques d’enseignement et analyser l’influence des outils didactiques sur ces pratiques, il est également proposé d’analyser un certain nombre de **manuels (D2)** selon une grille d’analyse (décrite plus bas). Les manuels analysés sont :

- les 4 manuels (et guides de l’enseignant) recensés dans les questionnaires des enseignants ;
- le manuel d’histoire (et guide de l’enseignant) utilisé pendant la séance d’histoire observée (ANNEXE 5).

La liste des manuels analysés est annexée au présent mémoire (ANNEXE 8).

Afin de confronter cette analyse à la pratique réelle d’un enseignant, il est proposé de comparer la pratique de classe de l’enseignant observé (séance d’histoire) et principalement les questions qu’il pose (orales et écrites) aux recommandations du guide de l’enseignant du manuel d’histoire utilisé. Les données analysées en confrontation avec le manuel d’histoire sont donc :

- **les paroles** de l’enseignante enregistrées (**D3**) (ANNEXE 6) ;
- **les questions écrites** proposées par l’enseignante (**D4**) (ANNEXE 7).

1.3. Hypothèse 3

Afin d'analyser l'influence des pratiques d'enseignement sur les performances des élèves et tester l'hypothèse 3, plusieurs données ont été recueillies auprès de deux classe.

- **Observations effectuées dans la classe volontaire (séances d'histoire) : paroles (D3) et questions écrites (D4), actions (D5) et écrits (D6)**

Afin de confronter la pratique (effective) de l'enseignant ayant répondu au questionnaire et ayant accepté de participer à mon étude, aux compétences de ses élèves en matière de compréhension des textes documentaires, plusieurs données ont été recueillies au cours des deux séances observées :

- **paroles** (de l'enseignante et des élèves) enregistrées (**D3**) (ANNEXE 6) ;
- **questions écrites (D4)** proposées par l'enseignante (ANNEXE 7) ;
- **actions** (enseignante et élèves) enregistrées (**D5**) (ANNEXE 6) ;
- **écrits** (copies) des élèves : réponses à certaines questions posées dans le cadre de la séance d'histoire observée – pour les questions ciblées voir plus bas sur les critères d'analyse (**D6**) (ANNEXE 9).

La confrontation de ces données (complétées par les entretiens menés avec trois élèves de la classe – voir ci-dessous), devrait permettre d'appréhender les principales compétences des élèves de la classe en compréhension des textes documentaires (les compétences ciblées sont détaillées dans la partie sur les critères d'analyse ci-dessous).

Il convient de préciser qu'afin d'affiner l'analyse des compétences observées chez les élèves dans le cadre de la séance d'histoire (et de l'entretien visé ci-dessous), nous avons proposé à l'enseignant d'ajouter deux questions à celles qu'il avait prévues de poser initialement à l'écrit à ses élèves. En effet, il s'avère qu'après l'observation de la première séance d'histoire ainsi que la prise de connaissance des questions que l'enseignante avait prévues de proposer à ses élèves à l'écrit (ANNEXE 7), nous avons constaté que deux compétences n'étaient pas bien observables. Tout d'abord, il s'agit de la capacité à faire des inférences complexes et à identifier le lien de causalité entre deux informations. Nous avons donc ajouté la question suivante : A partir des documents réponds à la question : « Pourquoi l'invention de la machine à vapeur a-t-elle permis le développement de l'industrie ? ». La deuxième compétence visée est celle de résumer. Nous avons alors ajouté la question suivante : « Qu'as-tu retenu à partir des documents étudiés (p. 94-95) ? » Selon les lectures effectuées pour ce mémoire, la tâche de résumer permettrait de cerner le processus de compréhension des élèves. Il permettrait de mobiliser de nombreuses habiletés liées à la compréhension des textes documentaires. D'après J. Giasson (1990) et A. Jorro (1999), la phase

« d'après lecture » (pour J. Giasson) ou de « synthèse » (pour A. Jorro), qui consiste en un résumé, est l'exercice « ultime » de la démarche qu'un élève devrait mener dans son processus de compréhension.

- **Entretien avec des élèves de la classe volontaire observée : paroles (D7)**

En complément des observations effectuées dans la classe de l'enseignante volontaire et afin d'affiner l'analyse des productions (orales et écrites) des élèves, un entretien avec trois de ses élèves de CM2 a été effectué à la suite des séances observées (ANNEXE 10). Les données recueillies sont des **paroles (D7)** (ANNEXE 10.1).

Cet entretien poursuivait trois objectifs. Tout d'abord, il vise à comprendre comment l'élève perçoit les buts des activités de lecture (narrative et documentaire). Il vise également à comprendre quels critères l'élève utilise pour évaluer sa performance en lecture. Et enfin il vise à analyser les stratégies utilisées par l'élève pour répondre à certaines questions. La présentation des critères d'analyse se trouve plus bas.

Cet entretien a été proposé en appui des travaux, notamment de Wixson et al. (1984) ayant mis en évidence l'importance des processus métacognitifs et notamment de la capacité des élèves à utiliser des stratégies appropriées pour remédier à leur problème de compréhension, dans le développement de leur autonomie en lecture. La trame de l'entretien reprend les propositions principales de Wixson et al. (1984).

Les trois élèves interviewés ont été sélectionnés par l'enseignante de la classe. Il s'agit, selon elle, d'un bon lecteur, d'un lecteur moyen et d'un mauvais lecteur. Ce choix permet d'avoir une idée générale des compétences des élèves de la classe sans avoir à interviewer l'ensemble des élèves.

- **Expérimentation dans ma classe – mise en œuvre d'une séquence pédagogique ayant pour objectif d'apprendre à résumer un texte documentaire.**

Afin de compléter les analyses effectuées dans la classe de l'enseignante volontaire s'agissant de l'impact des pratiques d'enseignement sur les compétences des élèves en matière de compréhension des textes documentaires, nous avons mis en œuvre dans ma classe de CM1/CM2 une séquence dont l'objectif est d'apprendre aux élèves à résumer un texte documentaire (ANNEXE 11 - séquence et ANNEXE 12 – fiches de préparation).

Il a été choisi de mettre en œuvre une séquence consacrée au résumé de textes documentaires car cette compétence est, selon mes lectures et comme il a été expliqué plus haut, la tâche qui permettrait de

cerner le processus de compréhension des élèves dans son ensemble. Cette séquence repose sur la mise en œuvre d'un enseignement explicite de cette habileté à résumer un texte documentaire, en d'autres termes savoir quand, pourquoi et comment résumer un texte documentaire. Cette séquence propose la mise en œuvre de pratiques recommandées par les travaux de référence, à savoir notamment (voir ANNEXE 12) :

- Phase d'explicitation de quand – pourquoi résumé (séance 1 de la séquence) ;
- La construction avec l'élève des critères permettant d'identifier et écrire un « bon » résumé (séance 2 et séance 5 de la séquence) ;
- Sensibiliser les élèves au fait que les textes narratifs et les textes documentaires ne sont pas lus de la même façon pour faire un résumé (séance 2 de la séquence) ;
- Apprendre à distinguer le sujet et l'idée principale d'un texte documentaire ainsi que l'idée principale d'une idée secondaire (séance 3 de la séquence) ;
- apprendre à rédiger un résumé de manière coopérative (séance 4 de la séquence).

Les textes documentaires choisis pour réaliser cette séquence portent sur des sujets sur lesquels l'ensemble des élèves de ma classe ont, en principe, des connaissances similaires. Ces textes ont été choisis spécifiquement afin de limiter l'effet que le niveau de connaissance peut avoir sur la compréhension d'un texte (ANNEXE 11).

La mise en œuvre de cette séquence permet de recueillir plusieurs données :

- **écrits** (copies) des élèves : **résumé** réalisé en évaluation diagnostic – avant mise en œuvre de l'enseignement explicite – séance 1 de la séquence (**D8**) (ANNEXE 13) ;
- **écrit** (copies) des élèves : grille d'analyse des difficultés rencontrées par les élèves pour la rédaction de leur résumé en évaluation diagnostique (grille complétée par les élèves eux-mêmes avant la mise en œuvre l'enseignement explicite) – séance 1 de la séquence (**D9**) (ANNEXE 14) ;
- **écrits** (copies) des élèves : travail sur l'identification de « bon » ou « mauvais » résumé – avant mise en œuvre de l'enseignement explicite – séance 2 de la séquence (**D10**) (ANNEXE 15) ;
- **paroles** des élèves au moment de la construction collective des critères pour faire un « bon résumé » - séance 2 de la séquence (**D11**) (ANNEXE 16) ;
- **paroles** des élèves (ANNEXE 17.1) + **écrits** (copies) des élèves : réalisation coopérative d'un résumé – séance 4 de la séquence (**D12**) (ANNEXE 17.2) ;
- **paroles des élèves** : construction collective de la démarche à réaliser pour faire un résumé – Séance 5 de la séquence (**D13**) (ANNEXE 18) ;

- **écrit** (copies) des élèves : résumé réalisé en évaluation sommative – après enseignement explicite pour réaliser un résumé – séance 6 de la séquence (**D14**) (ANNEXE 19).

La mise en œuvre de cette séquence présente l'intérêt de pouvoir comparer les compétences des élèves de ma classe pour résumer un texte documentaire avant et après la mise en œuvre d'un enseignement explicite ;

1.4 Hypothèse 4

Pour tester l'hypothèse 4 concernant les difficultés que les élèves pourraient rencontrer dans la mise en œuvre des habiletés et stratégies nécessaires pour comprendre un texte documentaire, il est proposé d'analyser toutes les productions orales et écrites recueillies dans le cadre de ce mémoire, à savoir :

Dans le cadre des séances d'histoire observées :

- **paroles** (de l'enseignante et des élèves) enregistrées pendant une séance d'histoire mobilisant des textes documentaires (**D3**)
- **questions écrites (D4)** proposées par l'enseignante observée pendant sa séance d'histoire ;
- **écrits** (copies) des élèves : réponses à certaines questions posées dans le cadre de la séance d'histoire observée – pour les questions ciblées voir plus bas sur les critères d'analyse (**D6**).

Dans le cadre de l'interview d'élèves réalisé après les séances d'histoire observées :

- **paroles** des élèves dans le cadre de l'interview réalisé après la séance d'histoire observée (**D7**).

Dans le cadre de la mise en œuvre d'une séquence dans ma classe :

- **écrit** (copies) des élèves : **résumé** réalisé en évaluation diagnostique – avant mise en œuvre enseignement explicite (**D8**).
- **écrit** (copies) des élèves : grille d'analyse de leur difficulté complétée par les élèves eux-mêmes – avant mise en œuvre enseignement explicite (**D9**).
- **écrit** (copies) des élèves : travail sur l'identification de « bon » ou « mauvais » résumé – avant mise en œuvre enseignement explicite (**D10**).
- **paroles** des élèves + **écrits** (copie) des élèves : réalisation coopérative d'un résumé (**D12**).
- **écrit** (copies) des élèves : résumé réalisé en évaluation sommative – après enseignement explicite pour réaliser un résumé (**D14**).

2) Protocole de recherche

Le recueil des données ci-dessus détaillé a été réalisé en différentes étapes présentées ci-dessous.

Date	Lieu	Données	Participants	Technique	Matériel
Diffusion du questionnaire le 21/12/2019 Relance le 15/01/2019	En ligne	D1	5 réponses d'enseignants de CM1 et/ou CM2	Questionnaire en ligne	Application Google
Compilation de la liste des manuels à analyser (questionnaire + manuel séances observées) : 25/01/2019	-	D2	7 manuels de lecture sont analysés (5 déclarés être utilisés par les enseignants ayant répondu au questionnaire + 2 manuels de référence) 1 manuel d'histoire	Via réponses questionnaire + observation dans la classe volontaire	-
Séance d'histoire mise en œuvre : 19/02/2019	Pézenas Classe volontaire	D3	→ L'enseignante → 21 élèves de CM1	Observation	Caméra avec pied
Les questions de l'enseignante m'ont été adressées par email le 06/02/2019	En ligne	D4	Question de l'enseignante volontaire	Observation et analyse de questions écrites	-
Copies scannées le 19/02/2019	Pézenas Classe volontaire	D6	→ 21 élèves de CM1	Observation et analyse des écrits	Ecrits (copies) scannés
Entretien a eu lieu le 22/02/2019	Pézenas Classe volontaire	D7	→ 3 élèves 1 bon lecteur 1 lecteur moyen 1 mauvais lecteur	Entretien	Enregistreur Zoom H4
Séance intervenue le 11/03/2019	Pézenas Ma classe	D8	→ 22 élèves	Observation et analyse des écrits	Ecrits (copies) scannés
Séance intervenue le 11/03/2019	Pézenas Ma classe	D9	→ 22 élèves	Observation et analyse des écrits	Ecrits (copies) scannés
Séance intervenue le 18/03/2019	Pézenas Ma classe	D10	→ 22 élèves	Observation et analyse des écrits	Ecrits (copies) scannés

Séance intervenue le 18/03/2019	Pézenas Ma classe	D11	→ 22 élèves	Observation	Enregistrement avec téléphone
Séance intervenue le 02/04/2019	Pézenas Ma classe	D12	→ groupe de 5 élèves	Observation et analyse des écrits	Enregistrement avec téléphone + Ecrits (copies) scannés
Séance intervenue le 09/04/2019	Pézenas Ma classe	D13	→ 22 élèves	Observation	Enregistrement avec téléphone
Séance intervenue le 16/04/2019	Pézenas Ma classe	D14	→ 22 élèves	Observation et analyse des écrits	Ecrits (copies) scannés
Informations obtenues par email le 15/02/2019	-	D15	→ Responsable du Centre de ressource pour les écoles de Montpellier	Analyse de données statistiques	

3) Méthodologie pour l'analyse des données

3.1. Précisions préalables

Il est, tout d'abord, important de souligner que le dispositif de recueil de données mis en place ne peut pas respecter les exigences de scientificité qu'implique l'identification de relations causales en sciences humaines (résumées dans le rapport de recherche Lire et Ecrire, sur l'étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages), compte tenu des contraintes notamment en termes de temps liées à la mise en œuvre de ce mémoire.

Concernant, tout d'abord, l'exigence d'appréhender les effets des pratiques d'enseignement en termes de « valeur ajoutée », il n'a pas été possible d'isoler et neutraliser les événements antérieurs aux pratiques déclarées en 2019 dans les classes ciblées. Il n'a en effet pas été possible de faire effectuer aux élèves concernées par l'étude des pré-tests en début d'année qui auraient pu être comparés aux résultats de tests en fin d'année scolaire pour savoir s'il est possible de relever des progrès dans leur compréhension des textes documentaires. Concernant l'exigence méthodologique d'appréhender les effets des pratiques « toutes choses égales par ailleurs », c'est-à-dire de pouvoir séparer les effets des différences (autres variables que les pratiques d'enseignement) susceptibles d'influencer la progression des apprentissages des élèves (caractéristiques socio-démographiques et scolaires, structure de la classe notamment), il n'a pas été possible (en termes de contrainte de temps) de

proposer un modèle d'analyse permettant d'estimer l'impact propre à chaque variable pour réussir à isoler l'effet réel des pratiques d'enseignement analysées. Concernant ensuite la description des pratiques des enseignants, il n'a pas été possible d'envisager de la réaliser à partir uniquement d'observations directes dans les classes ordinaires (en demandant aux enseignants de ne rien changer à leurs pratiques habituelles) qui auraient permis de proposer une étude sur la base de pratiques effectives, seule méthode véritablement fiable. Compte tenu des contraintes en termes de temps et matérielles (difficulté de se déplacer dans toutes les classes concernées), cette description est proposée sur la base de déclarations des enseignants volontaires recueillies par un questionnaire et de l'observation d'une seule classe. Concernant l'exigence d'étudier des classes ordinaires, c'est-à-dire telles qu'elles fonctionnent quotidiennement, nous avons sollicité les enseignants en leur demandant de répondre (au questionnaire) ou de faire passer les tests proposés aux élèves sans rien changer à leurs manières habituelles. Concernant enfin l'exigence de constituer un échantillon varié, les contraintes liées à la mise en œuvre de ce projet de mémoire n'ont pas permis de proposer une étude sur un échantillon d'enseignants exerçant dans des zones géographiques et des contextes sociaux divers. La réalisation de cette étude est centrée sur le département de l'Hérault et limitée aux classes dont les enseignants, identifiés notamment avec l'aide des conseillers pédagogiques de la circonscription de mon affectation à Pézenas, ont été volontaires. Ainsi je n'ai pu obtenir que 5 réponses à mon questionnaire et limiter mon observation à une seule classe.

Il convient, en outre, de préciser que le recueil de données proposées n'est pas exhaustif. Les données recueillies ont vocation, dans le cadre d'une analyse qualitative (à partir des critères d'analyse ci-dessous détaillées) à tenter de donner des éléments de réponses à la problématique générale du présent mémoire et à tester les hypothèses soulevées.

3.2. Critères d'analyse des données recueillies

- **Analyse du questionnaire** : pratiques d'enseignement déclarées (D1)

Il a été choisi d'analyser les pratiques des enseignants sous plusieurs angles :

- la représentation que les enseignants ont de la lecture documentaire et de l'enseignement de sa compréhension : une définition de la compréhension des textes documentaires a été proposée et il a été demandé aux enseignants de préciser si elle est proche de leur représentation et pourquoi ;
- la nature et la durée des tâches (notamment le type de questions) proposées aux élèves allouées à la compréhension de textes documentaires ;

- la planification retenue pour enseigner la compréhension des textes documentaires : séquences, supports textes choisis, manuels utilisés ;
- les conditions qui influent sur la qualité des apprentissages : caractère explicite de l'enseignement, les modes de groupement - travail coopératif, la place de l'enseignant dans les apprentissages, la mise en place de projets d'apprentissages, la mise en œuvre d'une démarche globale d'enseignement (phase avant-pendant-après lecture), activités de stimulation des connaissances ; propositions d'aides spécifiques, construction d'outils.

Afin de compléter les questions posées aux enseignants et d'affiner l'analyse de leur pratique, un texte documentaire sur une double page (ANNEXE 2.2) a été ajouté avec les questions suivantes :

- quels types de tâches proposeriez-vous aux élèves pour travailler la compréhension ?
- apporteriez-vous des aides spécifiques et si oui lesquelles ?
- quelles modalités de travail choisiriez-vous (oral / écrit ; individuel / groupe / collectif) ?
- ce texte est-il à votre sens pertinent pour travailler la compréhension documentaire ?

Cet « exercice » devait permettre de palier un minimum à la faiblesse de la méthode d'étude basée sur le questionnaire (pour plus de précision sur la faiblesse de cette méthode, voir plus bas).

- **Analyse des données recueillies auprès de l'enseignante volontaire (hors ses réponses au questionnaire)** : paroles (D3), questions (D4), actions (D5)

Les données recueillies auprès de l'enseignant volontaire ont été analysées avec la même grille que les réponses au questionnaire (voir ci-dessus) afin de pouvoir confronter sa pratique déclarée et sa pratique réelle.

- **Analyse des manuels (D2)**

Les manuels ont été analysés sous plusieurs angles :

- répartition des types de textes (littéraires et documentaires) dans le manuel pour savoir si un type d'écrit prédomine dans les supports proposés aux enseignants ;
 - o types de textes documentaires proposés. L'authenticité des textes sera tout d'abord analysée. authenticité du texte : s'agit-il d'un texte authentique ou fabriqué ? peut-on identifier la source et l'auteur du texte ? Selon A. Jorro (1999, p. 7) l'utilisation de textes fabriqués augmente le déséquilibre dans le rapport texte / lecteur : cela signifie qu'on s'intéresse à l'objet-texte et non pas aux connaissances du lecteur et à son implication vis-à-vis de ce texte. Le type des textes sera également analysé selon leur structure selon la classification de Meyer (1986) : même si les recherches concernant

la complexité de compréhension des textes documentaires en fonction de leur structure n'est pas encore complétée, il est possible de dégager une gradation à partir de la classification des textes documentaires de Meyer (1985) visée par J. Giasson (1990, p. 122) : description, comparaison, cause-effet et problème-solution (qui correspond au texte explicatif). Enfin, le lien entre les éléments textuels et iconographiques sera également analysé car il a un impact sur la compréhension.

- tâches proposées : pour analyser ces tâches, a été utilisée la classification proposée par A. Jorro (1999, p. 23)
 - o Tâches techniques : test de lecture rapide, lecture intégrale, explorative, sélective, lecture à haute voix, mémorisation des mots, des colonnes ;
 - o Tâches d'analyse : deviner les lettres manquantes d'un mot, détacher les mots d'une phrase, lire la calligraphie d'un texte en partie gommée, compléter les textes à trou avec une liste prédéfinie, répondre à un QCM après lecture silencieuse, associer une phrase à un dessin, un texte à un dessin, réorganiser un texte ;
 - o Tâches complexes : schématiser un texte, résumer un texte, interpréter un texte dans le cadre de discussion collective.
- les questions posées :
 - o sous le prisme de l'analyse des modèles de lectures proposée par A. Jorro (1999, p. 15 et s.) : essentialiste, sémiotique, structuraliste, technique et fonctionnelle
 - o sous le prisme des travaux de Pearson et Johnson et de Durkin cités par J. Giasson (1990, p. 234) : les questions sont-elles des questions d'évaluation ou permettent-elles d'enseigner la compréhension ?
 - o sous le prisme des travaux cités par J. Giasson (1990) et de A. Jorro (1999) concernant l'importance du paratexte pour mobiliser les connaissances des lecteurs.
- la présence d'aides spécifiques à la compréhension à la lumière notamment des travaux de B. Marin, J. Crinon, D. Legros et P. Avel (2007) : présence de notes explicitant le signifiant des mots ou de notes apportant des informations supplémentaires qui permettent de créer des liens entre les informations ?
- modalités de travail et de groupement recommandés : groupe / individuel – oral / écrit.
- **Analyse des productions écrites et orales des élèves de la classe volontaire (dans la classe observée et au cours de l'entretien : D3, D4, D6, D7**

Afin d'affiner l'analyse des compétences des élèves, nous avons choisi de cibler les observations ou l'interprétation des productions orales et écrites sur des habiletés qui, selon les lectures effectuées dans le cadre de ce mémoire sont :

- spécifiquement liées à la lecture documentaire. Elles concernent le macroprocessus s'agissant du résumer un texte documentaire, le processus d'élaboration s'agissant d'utiliser le paratexte pour anticiper le contenu d'un texte documentaire et le processus d'intégration s'agissant de combiner plusieurs sources d'information et comprendre leurs relations (texte et image) ;
- communes avec la lecture littéraire concernant le processus d'intégration : faire des inférences simples (informations explicites dans le texte) et faire des inférences complexes (inférer le lien de causalité entre deux informations)
- habiletés à connaître et utiliser des stratégies appropriées dans le cadre du processus métacognitif.

Le choix s'est porté sur ces compétences car elles permettent d'appréhender le processus global mais également spécifique de la compréhension des textes documentaires.

Cette analyse a été possible par l'identification préalable des questions permettant d'observer ces compétences (ANNEXE 20).

Il convient de préciser que l'habileté à résumer (macroprocessus et processus métacognitif) a été plus spécifiquement analysée au moyen de deux outils créés spécifiquement pour les besoins du présent mémoire sur la base des travaux de J. Giasson (1990) et de l'ouvrage de De Croix S., Penneman J. et Wyns M. (2018), à savoir une grille d'analyse d'un résumé et une matrice de la démarche à mettre en œuvre pour résumer un texte – avant, pendant et après la rédaction (ANNEXE 21.1 et ANNEXE 21.2).

Il convient également de préciser que les paroles des élèves interviewés (D7) ont été analysées au regard des objectifs fixés pour cet entretien (voir ANNEXE 22).

- Analyse des productions orales et écrites des élèves de ma classe : D8 à D14

Les productions orales et écrites des élèves de ma classe ont été analysées au moyen des deux grilles susmentionnées concernant l'habileté à résumer (ANNEXES 21.1 et 21.2).

- Analyse des statistiques et des informations obtenues auprès du Centre de ressource pour les écoles et la littérature jeunesse (D15).

Les données obtenues auprès du Centre ressources pour les écoles de Montpellier ne permettent pas d'identifier spécifiquement le statut des emprunteurs. En effet, comme l'explique la responsable du centre « les enseignants ne sont pas les seuls emprunteurs de nos documents » (ANNEXE 4). Ces données ont toutefois été utilisées au regard du très fort écart de valeur entre le nombre d'ouvrages (livres) de fiction empruntés et celui d'ouvrages documentaires. Un travail statistique a donc été fait.

Chapitre III

Analyse des données et résultats

Ce dernier chapitre regroupe l'analyse de l'ensemble des données recueillies dans le cadre du présent mémoire et visées dans le chapitre II. L'objectif de ce chapitre est de dégager les idées pertinentes afin de répondre à la problématique. Dans une première partie, les données seront analysées pour montrer en quoi les résultats obtenus permettent de vérifier ou non les hypothèses émises. Dans une deuxième partie, une synthèse du travail de recherche sera proposée afin de discuter des principaux résultats. Dans une dernière partie, l'ensemble des résultats sera mis en perspective.

1. Analyse des données et vérification des hypothèses

Cette première partie a pour objet de présenter l'analyse des données recueillies dans le cadre de cette recherche au regard des quatre hypothèses émises et des objectifs fixés pour chacune. Il est rappelé qu'un tableau récapitulatif est présenté en ANNEXE 1. Il est précisé que les analyses ci-dessous présentées, ne reposent pas systématiquement sur l'exhaustivité des données recueillies. En effet, certaines analyses sont réalisées sur des échantillons de données identifiées comme significatifs pour les besoins du présent mémoire.

1.1. Hypothèse n° 1 – Analyse des données

Il est rappelé que l'hypothèse n°1 est la suivante : La compréhension des textes documentaires serait peu enseignée ou si elle est enseignée, elle ne fait pas l'objet d'un enseignement explicite ou d'un enseignant mobilisant les stratégies recommandées (comme le serait l'enseignement de la compréhension des textes narratifs). L'analyse des données recueillies pour vérifier cette hypothèse est faite au regard des trois objectifs suivants : 1) Identifier les pratiques déclarées des enseignants concernant la compréhension des textes documentaires ainsi que leur représentation de cet enseignement. 2) Faire un lien avec les statistiques recueillies auprès du Centre ressource pour les écoles de Montpellier. 3) Confronter la pratique déclarée (dans le questionnaire) de l'enseignante observée avec sa pratique effective filmée et enregistrée.

1.1.1. Analyse des données

- Analyse des données D1 – réponses au questionnaire

Le questionnaire proposé (ANNEXE 2) a été complété par cinq enseignants ayant les niveaux de classe différents. Trois enseignants ont un double niveau CM1/CM2, ci-après dénommés respectivement, « enseignant A », « enseignant B » et « enseignant C ». Un enseignant a un niveau simple CM1, ci-après dénommé, « enseignant D ». Et un enseignant est en charge des élèves allophones (non ou peu francophones) ou voyageurs ayant des niveaux du CP au CM2, ci-après dénommé « enseignant E ».

La première catégorie de données analysées dans le cadre du questionnaire proposé concerne la **représentation** que les enseignants interrogés ont de la notion de compréhension des textes documentaires en les confrontant à la définition proposée suivante :

La compréhension d'un texte documentaire est la capacité à construire, à partir des informations données et des connaissances antérieures du lecteur, une représentation mentale cohérente de son contenu. Comprendre un texte documentaire engage donc un processus d'interprétation de la part du lecteur qui est impliqué dans l'élaboration du sens et de la construction du savoir.

[Q12 – Q13] Cette définition* est-elle proche de votre représentation de la compréhension des textes documentaires ?

	Cette définition est-elle proche de votre représentation de la compréhension des textes	Justifiez votre réponse.
Enseignant A	OUI	mot clé : construire représentation mentale/ processus d'interprétation/ élaboration du sens et cohérence/
Enseignant B	NON	Je ne suis pas d'accord avec la notion d'"interprétation" qui sous-entend pour moi qu'un document peut être interprété de différentes façons. Un document apporte une information qui peut être comprise ou non selon les bagages du lecteur.
Enseignant C	OUI	La notion d'interprétation (Interpréter correctement de nouvelles données en réactivant des connaissances propres) me semble être un élément clé de la lecture de textes documentaires, ainsi que l'effet produit sur le lecteur avec la "représentation mentale" qui peut être influencée par le co-texte d'où l'importance du choix des supports.
Enseignant D	NON	le documentaire ne donne pas lieu à un débat interprétatif mais délibératif
Enseignant E	OUI	Heu...

Analyse [Q12-Q13]: Trois enseignants, les enseignants A, C et E déclarent que la définition proposée de la compréhension des textes documentaires est proche de leur représentation. Pour justifier leur déclaration, les enseignants A et C mettent en avant les notions de « représentation mentale » et d'« interprétation ». Il convient de relever que l'enseignant E n'a pas été en mesure de justifier sa déclaration. Les enseignants B et D ont, quant à eux, déclaré que la définition proposée n'est pas proche de leur représentation de la notion de compréhension des textes documentaires. Pour justifier leur déclaration, les deux enseignants se saisissent également de la notion d'interprétation qui a leur sens n'est pas sollicitée dans la compréhension des textes documentaires car un texte documentaire ne pourrait pas selon eux faire l'objet de plusieurs interprétations.

La deuxième catégorie de données analysées concerne **la place des textes documentaires dans l'enseignement** des enseignants ayant répondu au questionnaire.

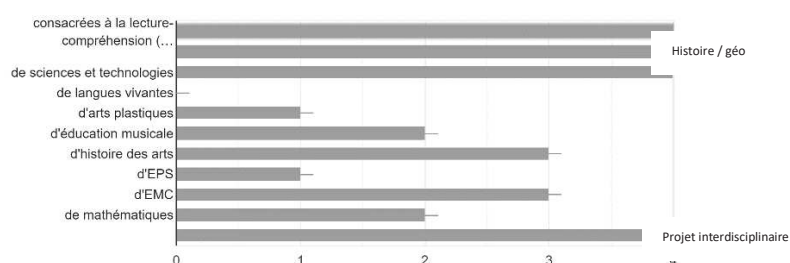
[Q14] Vos élèves lisent-ils et utilisent-ils dans le cadre de votre enseignement (toutes matières confondues) des textes documentaires ?

	Vos élèves lisent-ils et utilisent-ils dans le cadre de votre enseignement (toutes matières confondues) des textes documentaires ?
Enseignant A	OUI
Enseignant B	OUI
Enseignant C	OUI
Enseignant D	OUI
Enseignant E	OUI

[Q15] A quelle(s) occasion(s) vos élèves lisent-ils et utilisent-ils des textes documentaires ? Dans le cadre de séances ...

A quelle(s) occasion(s) vos élèves lisent-ils et utilisent-ils des textes documentaires ? Dans le cadre de séances ...

5 réponses



[Q17] Dans quelle mesure, vos élèves lisent-ils et utilisent-ils les textes documentaires suivants ? Cette question concerne toutes les disciplines de votre enseignement.

	Dans quelle mesure, vos élèves lisent-ils et utilisent-ils les textes documentaires suivants ? Cette question concerne toutes les disciplines de votre enseignement.							
	[manuels (d'histoire-géographie, sciences...)]	[encyclopédies]	[revues à caractères scientifiques]	[articles insérés dans des magazines]	[livres écrits autour d'un thème]	[documents historiques]	[guides]	[textes documentaires fabriqués par vos soins pour les besoins didactiques de votre séance]
Enseignant A	Beaucoup	Un peu	Un peu	Plus qu'un peu	Beaucoup	Beaucoup	Un peu	Un peu
Enseignant B	Un peu	Un peu	Un peu	Un peu	Pas du tout	Un peu	Un peu	Un peu
Enseignant C	Beaucoup	Un peu	Un peu	Pas du tout	Plus qu'un peu	Plus qu'un peu	Pas du tout	Un peu
Enseignant D	Un peu	Un peu	Un peu	Un peu	Plus qu'un peu	Plus qu'un peu	Un peu	Plus qu'un peu
Enseignant E	Un peu	Pas du tout	Pas du tout	Un peu	Plus qu'un peu	Pas du tout	Pas du tout	Plus qu'un peu

[Q18] A votre sens, quelle est la répartition approximative des types de textes rencontrés/fréquentés par vos élèves dans le cadre de votre enseignement (répartition entre textes documentaires et textes littéraires) ? Cette question concerne toutes les disciplines de votre enseignement.

	A votre sens, quelle est la répartition approximative des types de textes rencontrés/fréquentés par vos élèves dans le cadre de votre enseignement (répartition entre textes documentaires et textes littéraires) ? Cette question concerne toutes les disciplines de votre enseignement.
Enseignant A	30 % (textes documentaires) / 70 % (textes littéraires)
Enseignant B	20 % (textes documentaires) / 80 % (textes littéraires)
Enseignant C	40 % (textes documentaires) / 60 % (textes littéraires)
Enseignant D	30 % (textes documentaires) / 70 % (textes littéraires)
Enseignant E	50 % (textes documentaires) / 50 % (textes littéraires)

Analyse [Q14-Q15-Q17-Q18] : Il ressort de ces données que les textes documentaires sont fréquentés à l'école puisque tous les enseignants ayant répondu au questionnaire déclarent que leurs élèves lisent et utilisent ce type de textes dans le cadre de leur enseignement [Q14]. Les occasions au cours desquelles les élèves lisent et utilisent les textes documentaires sont diverses. Il ressort toutefois des données recueillies [Q15] que ces textes sont principalement utilisés par les élèves des enseignants concernés en histoire / géographie, en sciences et technologie mais également en lecture compréhension et dans le cadre de projets interdisciplinaires (exemple donné par l'enseignant B : pour réaliser des exposés). Lorsqu'ils sont confrontés à des textes documentaires, les élèves le sont donc principalement pour apprendre (en histoire ou sciences) ou agir (dans le cadre de projets). Les élèves des enseignants concernés fréquentent une faible diversité de textes documentaires [Q17] : ils sont majoritairement des livres écrits autour d'un thème (4 enseignants sur 5) et des documents historiques (3 enseignants sur 5), ce qui conforte les déclarations concernant les « occasions » de leurs utilisations. Il convient de souligner qu'aucun enseignant déclare ne faire lire à leurs élèves des encyclopédies, des revues scientifiques ou des guides. Il convient également de relever que tous les enseignants déclarent utiliser des textes fabriqués (3 enseignants « un peu » et 3 « plus qu'un peu »). Enfin, la question Q18 permet de mettre en évidence que quatre enseignants sur cinq déclarent que leurs élèves rencontrent dans le cadre de leur enseignement majoritairement des textes littéraires. Il convient toutefois de noter que le seul enseignant proposant une répartition égale (enseignant E) entre la lecture de textes documentaires et littéraires est en charge d'un enseignement auprès d'élèves allophones ou voyageurs.

La troisième catégorie de données analysées concerne les **pratiques pédagogiques déclarées** des enseignants ayant répondu au questionnaire.

[Q26] Proposez-vous dans votre programmation annuelle des séquences, séances ou situations d'apprentissages dédiées à la compréhension des textes documentaires ?

[Q27] Quel pourcentage approximatif de votre enseignement de la lecture-compréhension est consacré à la lecture documentaire ?

	Proposez-vous dans votre programmation annuelle des séquences, séances ou situations d'apprentissages dédiées à la compréhension des textes documentaires ?	Quel pourcentage approximatif de votre enseignement de la lecture-compréhension est consacré à la lecture documentaire ?
Enseignant A	OUI	De 20 à 39 %
Enseignant B	NON	
Enseignant C	OUI	De 20 à 39 %
Enseignant D	NON	
Enseignant E	OUI	De 20 à 39 %

Analyse [Q26-27] : Deux enseignants (enseignant B et D) déclarent ne proposer aucun enseignement spécifiquement consacré à la compréhension des textes documentaires dans le cadre de leur programmation annuelle. Si les trois autres enseignants déclarent proposer dans leur programmation

des séquences, séances ou situations d'apprentissages dédiées à la compréhension des textes documentaires, elle reste faible au regard de leur programmation en lecture-compréhension (entre 20 % à 39 %).

[Q37] Proposez-vous un enseignement explicite de la compréhension des textes littéraires ?

[Q38] Proposez-vous un enseignement explicite de la compréhension des textes documentaires ?

Il est précisé pour ces questions, qu'une définition de l'enseignement explicite a été proposée aux personnes interrogées :

** L'enseignement explicite de la compréhension vise une démarche d'enseignement ayant pour objectif de rendre l'élève autonome dans sa recherche de sens en rendant transparent les processus cognitifs mis à l'œuvre par des lecteurs experts lorsqu'ils lisent un texte. Cet enseignement a pour objet les stratégies (c'est-à-dire le « savoir comment, quoi, pourquoi et quand mettre en place une procédure spécifique) de compréhension.*

	Proposez-vous un enseignement explicite de la compréhension des textes littéraires ?	Proposez-vous un enseignement explicite de la compréhension des textes documentaires ?
Enseignant A	OUI	OUI
Enseignant B	OUI	NON
Enseignant C	OUI	NON
Enseignant D	OUI	NON
Enseignant E	OUI	OUI

Analyse [Q37-38] : Tous les enseignants ayant répondu au questionnaire déclarent proposer un enseignement explicite de la compréhension des textes littéraires. Il convient, en revanche de relever que seuls deux d'entre eux déclarent proposer un enseignement explicite de la compréhension des textes documentaires (enseignants A et E). Il convient également de souligner que l'enseignant C, ayant déclaré à la question Q26 proposer dans sa programmation des séquences, séances ou situations d'apprentissages dédiées à la compréhension des textes documentaires, déclare toutefois ne pas proposer d'enseignement explicite pour ce type de texte.

[Q39] Dans le cadre de l'enseignement de la compréhension des textes documentaires, ou lorsque vous abordez un texte documentaire, dans quelle(s) mesure(s) mettez-vous l'accent sur les stratégies suivantes ?

	[Apprendre aux élèves à distinguer le sujet de l'idée principale du texte]	[Apprendre aux élèves à identifier une idée principale explicite]	[Apprendre aux élèves à identifier une idée principale implicite]	[Apprendre aux élèves à résumer un texte]	[Apprendre aux élèves à identifier les différentes structures des textes documentaires]	[Apprendre à prédire le contenu d'un texte documentaire]	[Apprendre à stimuler ses connaissances antérieures sur le sujet du texte documentaire]
Enseignant A	Beaucoup	Beaucoup	Beaucoup	Plus qu'un peu	Beaucoup	Plus qu'un peu	Beaucoup
Enseignant B	Pas du tout	Plus qu'un peu	Plus qu'un peu	Beaucoup	Un peu	Pas du tout	Pas du tout
Enseignant C	Beaucoup	Beaucoup	Beaucoup	Plus qu'un peu	Un peu	Un peu	Plus qu'un peu
Enseignant D	Beaucoup	Beaucoup	Pas du tout	Plus qu'un peu	Un peu	Plus qu'un peu	Plus qu'un peu
Enseignant E	Plus qu'un peu	Beaucoup	Beaucoup	Beaucoup	Un peu	Beaucoup	Plus qu'un peu

Analyse [Q39] : Les sept stratégies faisant l'objet de cette question sont des stratégies recommandées par les travaux de recherches de références dans le cadre de l'enseignement explicite de la compréhension des textes documentaires. Il convient de rappeler que certaines sont communes à la compréhension des textes littéraires avec des spécificités dans leur mise en œuvre (apprendre à identifier une idée principale explicite, implicite, à résumer, à prédire et à stimuler les connaissances)

et que deux sont spécifiques à la compréhension des textes documentaires (distinguer le sujet de l'idée principale et identifier les différentes structures des textes). Il ressort de ces données que tous les enseignants déclarent apprendre à leurs élèves à identifier une idée principale explicite et à résumer un texte dans une fréquence régulière (beaucoup ou plus qu'un peu). Il convient de relever que ces stratégies sont communes à celles mobilisées pour la compréhension des textes littéraires (avec toutefois des spécificités dans leur mise en œuvre). A l'exception de l'enseignant A, la stratégie la moins enseignée concerne l'identification des différentes structures des textes documentaires, qui est une des stratégies spécifiques à la compréhension des textes documentaires.

Afin d'affiner l'analyse de ces données, il est proposé de positionner la pratique déclarée des enseignants entre 1 et 4 selon la grille suivante :

Tableau : Grille d'analyse des pratiques

1	Aucun enseignement explicite
2	Pratique sollicitant peu de stratégies relevant de l'enseignement explicite Réponses majoritairement « pas du tout » et/ou « un peu »
3	Pratique sollicitant régulièrement et la majorité des stratégies relevant de l'enseignement explicite Réponses majoritairement « beaucoup » et/ou « plus qu'un peu »
4	Enseignement explicite « beaucoup » pour toutes les stratégies

Résultats

	1	2	3	4
Enseignant A			X	
Enseignant B		X		
Enseignant C			X	
Enseignant D			X	
Enseignant E			X	

Les résultats de cette analyse plus fine révèlent que les deux enseignants ayant déclaré à la question Q38 proposer un enseignement explicite de la compréhension des textes documentaires, déclarent ensuite effectivement avoir des pratiques d'enseignement sollicitant régulièrement des stratégies recommandées dans le cadre de l'enseignement explicite de la compréhension des textes documentaires. Il convient également de relever que l'enseignant C, qui a déclaré ne pas proposer d'enseignement explicite de la compréhension des textes documentaires à la question Q38, déclare pourtant apprendre à ses élèves toutes les stratégies recommandées dans le cadre de l'enseignement explicite de la compréhension des textes documentaires (même si certaines seraient plus régulièrement mises en avant). Il faut également noter que l'enseignante D, qui a déclaré ne pas proposer d'enseignement explicite de la compréhension des textes documentaires à la question Q38 ni d'ailleurs programmer de séquence, séance, ou situation d'apprentissage consacrée à la compréhension des textes documentaires, déclare pourtant apprendre à ses élèves toutes (communes et spécifiques à la lecture documentaire) les stratégies recommandées (à l'exception de celles concernant l'idée principale implicite) dans le cadre de l'enseignement explicite de la compréhension des textes documentaires (même si certaines seraient plus régulièrement mises en avant). Enfin, l'enseignant B qui a déclaré ne pas proposer d'enseignement explicite de la compréhension des textes documentaires à la question Q38 ni d'ailleurs programmer de séquence, séance, ou situation

d'apprentissage consacrée à la compréhension des textes documentaires, déclare pourtant apprendre régulièrement à ses élèves des stratégies recommandées dans le cadre de l'enseignement explicite de la compréhension des textes documentaires. Il convient de relever que ces stratégies sont celles communes à la lecture littéraire.

[Q40] Lorsque que vous abordez la lecture d'un texte documentaire, dans quelle mesure mettez-vous l'accent sur les stratégies suivantes à appliquer « avant » la lecture d'un texte documentaire ? Cette question concerne toutes les disciplines dans lesquelles vos élèves lisent des textes documentaires.

	[Déterminer le but / l'intention de la lecture]	[Activer - stimuler les connaissances antérieures des élèves sur le sujet traité par le texte]	[Prédire-anticiper le contenu du texte]	[Analyse la structure du texte]
Enseignant A	Beaucoup	Beaucoup	Beaucoup	Plus qu'un peu
Enseignant B	Pas du tout	Pas du tout	Pas du tout	Pas du tout
Enseignant C	Beaucoup	Plus qu'un peu	Un peu	Un peu
Enseignant D	Plus qu'un peu	Plus qu'un peu	Plus qu'un peu	Plus qu'un peu
Enseignant E	Plus qu'un peu	Plus qu'un peu	Plus qu'un peu	Un peu

[Q42] Lorsque que vous abordez la lecture d'un texte documentaire, dans quelle mesure mettez-vous l'accent sur les stratégies suivantes à appliquer « pendant » la lecture d'un texte documentaire ? Cette question concerne toutes les disciplines dans lesquelles vos élèves lisent des textes documentaires.

	[Survoler et écriémer le texte selon l'intention de lecture 1]	[Identifier les idées principales et prendre des notes]	[Comparer les informations identifiées avec les idées de départ]	[Lire le texte et les iconographies en lien (lecture ping-pong)]	[Relire le texte plusieurs fois]
Enseignant A	Beaucoup	Beaucoup	Beaucoup	Beaucoup	Beaucoup
Enseignant B	Pas du tout	Beaucoup	Pas du tout	Pas du tout	Beaucoup
Enseignant C	Plus qu'un peu	Beaucoup	Plus qu'un peu	Plus qu'un peu	Plus qu'un peu
Enseignant D	Plus qu'un peu	Plus qu'un peu	Beaucoup	Plus qu'un peu	Plus qu'un peu
Enseignant E	Un peu	Plus qu'un peu	Plus qu'un peu	Beaucoup	Beaucoup

[Q44] Lorsque que vous abordez la lecture d'un texte documentaire, dans quelle mesure mettez-vous l'accent sur les stratégies suivantes à appliquer « après » la lecture d'un texte documentaire ? Cette question concerne toutes les disciplines dans lesquelles vos élèves lisent des textes documentaires.

	[Être capable de résumer pour soi ou autrui le texte]	[Se poser de nouvelles questions]
Enseignant A	Beaucoup	Plus qu'un peu
Enseignant B	Beaucoup	Un peu
Enseignant C	Plus qu'un peu	Un peu
Enseignant D	Beaucoup	Plus qu'un peu
Enseignant E	Plus qu'un peu	Un peu

Analyse [Q40-Q42-Q44] : L'analyse de ces données est réalisée sur la base de la grille utilisée pour la question Q39.

Les résultats de cette analyse révèlent que les deux enseignants ayant déclaré à la question Q38 proposer un enseignement explicite de la compréhension des textes documentaires, déclarent ensuite effectivement aborder la

Résultats

	1	2	3	4
Enseignant A			X	
Enseignant B		X		
Enseignant C			X	
Enseignant D			X	
Enseignant E			X	

lecture d'un texte documentaire selon une démarche mobilisant régulièrement des stratégies recommandées dans le cadre de l'enseignement de la compréhension des textes documentaires. De même que pour l'analyse des données de la question Q39, il convient également de relever que l'enseignant C, qui a déclaré ne pas proposer d'enseignement explicite de la compréhension des textes documentaires à la question Q38, déclare pourtant aborder la lecture d'un texte documentaire selon une démarche mobilisant régulièrement des stratégies recommandées dans le cadre de l'enseignement de la compréhension des textes documentaires (même si certaines seraient plus régulièrement mises en avant). Il faut également noter que l'enseignante D, qui a déclaré ne pas proposer d'enseignement explicite de la compréhension des textes documentaires à la question Q38 ni d'ailleurs programmer de séquence, séance, ou situation d'apprentissage consacrée à la compréhension des textes documentaires, déclare pourtant aborder la lecture d'un texte documentaire selon une démarche mobilisant régulièrement des stratégies recommandées dans le cadre de l'enseignement de la compréhension des textes documentaires (même si certaines seraient plus régulièrement mises en avant). Enfin, l'enseignant B qui a déclaré ne pas proposer d'enseignement explicite de la compréhension des textes documentaires à la question Q38 ni d'ailleurs programmer de séquence, séance, ou situation d'apprentissage consacrée à la compréhension des textes documentaires, déclare pourtant aborder la lecture d'un texte documentaire selon une démarche mobilisant parfois certaines stratégies recommandées dans le cadre de l'enseignement de la compréhension des textes documentaires. Il convient toutefois de relever qu'il déclare ne mettre en avant aucune des stratégies recommandées avant la lecture d'un texte documentaire et que celles qu'il déclare travailler avec ses élèves sont des stratégies communes à la compréhension des textes littéraires.

[Q23] Lorsque que vous abordez la lecture d'un texte documentaire, dans quelle mesure proposez-vous des aides à la compréhension ? Cette question concerne toutes les disciplines dans lesquelles vos élèves lisent des textes documentaires.

	[Explicitation de vocabulaire par l'ajout de définition]	[Explication de relations entre des informations présentes dans le texte]	[Réécriture et simplification du texte]
Enseignant A	Beaucoup	Beaucoup	Beaucoup
Enseignant B	Plus qu'un peu	Pas du tout	Pas du tout
Enseignant C	Un peu	Un peu	Un peu
Enseignant D	Beaucoup	Beaucoup	Plus qu'un peu
Enseignant E	Beaucoup	Beaucoup	Plus qu'un peu

Analyse [Q23] : L'aide qui se retrouve dans toutes les pratiques des enseignants (à des fréquences différentes) est celle relative à l'explicitation du vocabulaire par l'ajout de définition). Trois enseignants sur cinq proposent également de manière très fréquente des explicitations concernant les relations entre des informations présentes dans le texte. La réécriture et la simplification de texte est moins pratiquée. Il convient de noter que l'enseignant B propose uniquement des aides relatives au

vocabulaire et que l'enseignant C propose de manière générale peu d'aide à la compréhension à ses élèves pour les textes documentaires.

[Q46] Lorsque vous abordez la lecture d'un texte documentaire, dans quelle mesure avez-vous recours à des dispositifs d'apprentissage coopératif où les élèves confrontent collectivement leur compréhension d'un texte documentaire ? Cette question concerne toutes les disciplines dans lesquelles vos élèves lisent des textes documentaires.

	Lorsque vous abordez la lecture d'un texte documentaire, dans quelle mesure avez-vous recours à des dispositifs d'apprentissage coopératif où les élèves confrontent collectivement leur compréhension d'un texte documentaire ? Cette question concerne toutes les disciplines dans lesquelles vos élèves lisent des textes documentaires.
Enseignant A	Beaucoup
Enseignant B	Beaucoup
Enseignant C	Beaucoup
Enseignant D	Plus qu'un peu
Enseignant E	Beaucoup

Analyse [Q46] : Tous les enseignants déclarent avoir recours à des dispositifs d'apprentissage coopératif pour confronter la compréhension d'un texte documentaire.

La dernière catégorie de données analysées concerne les réponses données par les enseignants ayant répondu au questionnaire concernant **le cas pratique proposé**.

[Q48] Quels types de tâches et de questions proposeriez-vous à vos élèves pour travailler la compréhension de ce texte ? Précisez quelles modalités de travail vous choisiriez (oral / écrit ; individuel / groupe / collectif)

	Quels types de tâches et de questions proposeriez-vous à vos élèves pour travailler la compréhension de ce texte ? Précisez quelles modalités de travail vous choisiriez (oral / écrit ; individuel / groupe / collectif)
Enseignant A	je choisirais s'il s'agit d'une première séance un travail en groupe après une lecture en diagonale de cette double page afin d'alléger la longueur de lecture. puis une restitution orale avec juste des mots clés
Enseignant B	Poser une question de départ plutôt générale : Que sait-on sur la vie des félins ? - Lecture individuelle et début de réponse à la question initiale individuellement - Lecture orale suivie par groupe de 4 (avec prise de notes lorsque ce n'est pas à son tour de lire). - Travail de groupe pour répondre à la question initiale. - Mise en commun des réponses en groupe classe entière.
Enseignant C	1) Lecture collective du titre + questionnement sur le sujet et les thèmes traités dans le document (quelques minutes pour noter au brouillon les idées en individuel puis mise en commun collective) 2) A l'oral, représentations des élèves sur le sujet (notées sur affiche ou dans un coin du tableau pour un retour en fin de séance) 3) Travail en binôme sur un questionnaire (ou peut-être un tableau à compléter) pour vérifier l'affirmation du titre et justifier pourquoi. Les élèves devront noter les informations mais aussi les indices pris et l'endroit dans le document où les informations ont été trouvées. 4) Mise en commun (oral/collectif) chaque groupe peut compléter son questionnaire/ tableau 5) Faire une carte mentale sur le sujet (en groupe) comme trace écrite. 6) Présentation des cartes mentales et comparaison avec les représentations de départ.
Enseignant D	Etablir une fiche d'identité d'abord individuellement(15 min) puis à 2 puis par 4 en laissant émerger par groupes des parties de la fiche d'identité pour mise en commun des différentes parties constitutives
Enseignant E	

[Q49] Apporteriez-vous des aides spécifiques pour aider vos élèves à la compréhension de ce texte ? Si oui, lesquelles ?

	Apporteriez-vous des aides spécifiques pour aider vos élèves à la compréhension de ce texte ? Si oui, lesquelles ?
Enseignant A	oui lexicque et culture commune sur le sujet avant la séance
Enseignant B	Non
Enseignant C	encyclopédie / dictionnaire, Atlas/carte du monde (pour la répartition des félins dans le monde)
Enseignant D	aide visuelle: surligner les titres et aide méthodologique: surligner les mots -clés
Enseignant E	

[Q50] Ce texte est-il à votre sens pertinent pour travailler la compréhension documentaire ?

Ce texte est-il à votre sens pertinent pour travailler la compréhension documentaire ?	
Enseignant A	oui
Enseignant B	oui
Enseignant C	Sa composition permet plusieurs activités (reconstitution, lien entre illustration/textes, recherches d'indices ...) Mais les informations sont donnés sous formes de listes. Finalement peu de texte avec des connecteurs logiques, de déduction, d'affirmation, d'opposition ect ... qui permettent de travailler des stratégies de lecteur documentaire.
Enseignant D	oui mais avec fort étayage du maître
Enseignant E	

Analyse [Q48-Q49-Q50] : Les réponses apportées par chaque enseignant sont très différentes tant sur le plan des activités envisagées que de la longueur des réponses (l'enseignant E n'a d'ailleurs pas répondu). Il ressort toutefois que mis à part la mise en place d'activité en groupe qui se retrouve dans les propositions des enseignants A, B et D, seul l'enseignant C propose une démarche mobilisant des stratégies recommandées pour l'enseignement de la compréhension des textes documentaires.

- Analyse des données D15 – données recueillies auprès du Centre de ressource pour les écoles

Selon la responsable du Centre de ressources pour les écoles, le détail des prêts par rapport aux documentaires en 2018 est le suivant :

Pour le Centre de ressources, la fiction est largement gagnante au niveau des prêts par rapport aux documentaires. A savoir : les enseignants ne sont pas les seuls emprunteurs de nos documents et les professionnels de la petite enfance empruntent en majorité des albums. Voici le détail, par nature d'ouvrages (livres), pour 2018 :

FICTION :

- A1 (album pour tout-petits, empruntés aussi par les maternelles) : 3884
 - AL (album) : 15 724
 - AS (albums en série ou en réseau) : 1484
 - BD : 4041 (augmentation des prêts en 2018)
 - BS (BD en série) : 322
 - RJ (roman jeunesse) : 5513
 - RS (roman en série) : 8355
- Total : 39 323

DOCUMENTAIRES :

- DJ (documentaires jeunesse) : 8416
 - DS (documentaires en série) : 1509
- Total : 9925

On peut remarquer aussi que, lorsque les enseignants empruntent des documentaires, cela correspond en majorité à une thématique travaillée en classe. Le prêt est très ciblé. En revanche, beaucoup d'enseignants vont emprunter des albums, des romans et des BD pour constituer une bibliothèque de classe à laquelle les enfants ont librement accès. On voit donc une différence d'usage et d'objectif sur le type de document. Beaucoup d'enseignant cherchent à « faire » lire les enfants, notamment des romans.

Analyse [D15] : Le prêt d'ouvrages de fiction est largement supérieur au prêt des documentaires. Même si les enseignants ne sont pas les seuls emprunteurs, cet écart est significatif. Il est également intéressant de souligner la remarque selon laquelle le prêt de documentaires est très ciblé alors que pour la fiction, le prêt permet notamment de constituer une bibliothèque.

- **Analyse des données D3 et D4 : paroles, postures et questions posées l'enseignante C dans le cadre de la séance d'histoire observée**

Afin de confronter la pratique déclarée de l'enseignante C dans le questionnaire, une séance d'histoire a été filmée dans sa classe. La séance a été choisie en raison l'intérêt qu'elle représente pour l'objet du présent mémoire concernant le travail à partir de textes documentaires. Il est rappelé que la séance filmée s'inscrit dans une séquence sur la machine à vapeur et l'essor de l'industrie et s'appuie sur une double page (ANNEXE 5) du manuel *Histoire et histoire des arts*, CM, Magellan, 2016 (p. 94-95). Une séance préalable a été mise en œuvre autour des documents A p. 94. La séance filmée porte sur la lecture et la compréhension des documents B p. 94-95 ainsi que sur des questions à l'écrit portant sur l'ensemble des documents A et B de la double page. Il convient toutefois de préciser que la séance filmée n'a pas permis d'observer et de confronter toutes les déclarations de l'enseignant C.

D3 -1. Choix textes documentaires
Types : double page (94-95) du manuel d'histoire Histoire et histoire des arts, CM, Magellan, 2016
Double page composite (texte, image, vocabulaire)
Thème : La machine à vapeur et l'essor de l'industrie
Textes étudiés : doc. sur la naissance de l'industrie (doc. A et B p. 94 et doc. B. p. 95)

Analyse [D3-1] : Les supports proposés par l'enseignant sont issus d'un manuel d'histoire qui nécessitent que les élèves mettent en rapport différents documents de natures différentes (images, textes) pour réunir les informations.

Dans un premier temps, une analyse sera faite de la **démarche proposée** par l'enseignant C pour **lire les textes documentaires** étudiés (documents B p. 94-95). Des extraits significatifs ont été sélectionnés de la séance observée.

[D3-2] Extrait n° 1 de la vidéo de la séance A propos des documents B. p. 94 et 95 - En groupe classe
Enseignant : Il y a deux documents. Quel est le titre de ces documents ?
Elève : La naissance de l'industrie
Enseignant : Les documents ont le même titre. Qu'est-ce qu'on en déduit ? On a longuement parlé de la machine à vapeur, maintenant on va parler de ?
Elève : Ça parle de quand l'industrie a été créée.

Analyse [D3-2] : L'enseignant attire l'attention des élèves, avant lecture, sur le titre des documents pour tenter de faire anticiper sur le contenu des documents. Seul un élève prend la parole pour donner le titre puis simplement dire que « ça parle de quand l'industrie a été créée » sans faire de lien avec la machine vapeur.

[D3-3] Extrait n° 2 de la vidéo de la séance – suite immédiate à l'extrait précédent
A propos des documents B. p. 94 et 95 - En groupe classe

Enseignant : L'industrie, qu'est-ce que c'est ?

Elève : C'est quand on vend.

Enseignant : Vous êtes d'accord avec ça ?

Elève : A l'intérieur il y a des trucs fabriqués.

Enseignant : On va reformuler, donnez des exemples.

Elève : des jouets, des tissus....

Enseignant : Il y a des tissus fabriqués. Est-ce que l'industrie est un endroit où on met et vend des choses comme le dit Mia ?

Aucune réponse

Enseignant : L'industrie c'est quand on....

Elève : ...fabrique.

Analyse [D3-3] : L'enseignant C questionne les élèves sur la notion d'industrie pour s'assurer de la compréhension du titre. Il est possible de constater que cette notion n'est pas connue des élèves et surtout qu'ils n'ont pas le réflexe de chercher dans la double page un indice pour les aider (puisque en bas à droite de cette double page se trouve un encadré avec du vocabulaire). Il convient également de relever que l'enseignant C n'attire pas l'attention des élèves sur la présence de cet encadré pour les aider.

[D3-4] Extrait n° 3 de la vidéo de la séance – suite immédiate à l'extrait précédent
A propos des documents B. p. 94 et 95 - En groupe classe

Enseignant : Qu'est-ce que vous pensez découvrir dans ces documents ?

Elève : On utilisait la machine à vapeur pour faire fonctionner les usines.

L'enseignant reformule la phrase et valide.

Analyse [D3-4] : L'enseignant C souhaite que les élèves anticipent le contenu des documents qu'ils vont découvrir à partir du titre. Un seul élève est sollicité pour répondre à sa question.

[D3-5] Extrait n° 4 de la vidéo de la séance – suite immédiate à l'extrait précédent
A propos du document (texte) B. p. 94 - En groupe classe

Lecture à voix haute par un élève volontaire du document B p. 94

Enseignant : Est-ce qu'il y a des mots que vous ne comprenez pas ?

Aucune réponse

Enseignant : Après avoir lu le texte, est-ce que vous voulez ajouter quelque chose sur l'industrie ?

Aucune réponse

Enseignant : Vous m'avez dit que l'industrie c'est le fait de fabriquer des choses. Est-ce qu'on peut apporter maintenant plus de précisions ?

Aucune réponse

Enseignant : L'industrie permet la fabrication en grande quantité.

Enseignant : Est-ce que c'est important pour vous ?

Elève : Oui avant on faisait peu d'exemplaires.

Enseignant : L'industrie ça vient donc en contraste avec la fabrication à la main unique.

Elève : et plus rapidement.

Enseignant : On commence donc à affiner les choses.

Analyse [D3-5] : Après une lecture à voix haute du texte, l’enseignante C s’assure que le vocabulaire ne pose pas de problème aux élèves pour la compréhension du texte. Elle tente ensuite de dégager avec les élèves les nouvelles informations que la lecture du texte leur a permis d’obtenir par rapport à leur discussion préalable sur la notion d’industrie. Il ressort de cet extrait que les élèves ont du mal à répondre à la question et que l’enseignant doit apporter un fort étayage.

[D3-6] Extrait n° 5 de la vidéo de la séance – suite immédiate à l’extrait précédent
A propos des documents B. p. 95 (texte + image) - En groupe classe

Lecture à voix haute du texte par un élève volontaire.

Sans discussion autour de ce texte, l’enseignant passe directement à l’étude de l’image associée.

Enseignant : Qui voit la machine à vapeur dans cette usine ?

Elève : On voit un escalier.

Elève : Elle est derrière.

Enseignant : Qu’est-ce que vous voyez dans cette usine ?

Discussion sur ce que les élèves voient sur l’image avec un fort étayage de l’enseignant pour faire comprendre aux élèves que sur cette image on voit des courroies de transmission d’une machine à vapeur qui permettent d’actionner d’autres roues pour faire fonctionner les machines à tisser.

Analyse [D3-6] : Il convient de relever que l’enseignant C ne pose aucune question sur le texte qui a été lu. Elle attire directement l’attention des élèves sur l’image à droite du texte sans l’introduire (support, année, auteur) en posant une question sur l’identification de la machine à vapeur. Ce n’est que dans un second temps qu’elle pose plus généralement une question sur ce que les élèves voient. Il convient enfin de souligner que la discussion qui suit sur le rôle de la machine à vapeur dans l’usine n’est pas mise en lien avec le texte qui a été lu.

Synthèse des analyses [D3-1 à D6] : Il ressort de ces données que l’enseignant C aborde, comme il l’a déclaré aux questions Q40-Q42-Q44 du questionnaire, la lecture des deux textes documentaires étudiés selon une démarche mobilisant certaines stratégies recommandées dans le cadre de l’enseignement de la compréhension des textes documentaires (prédire le contenu du texte à partir de son titre, stimuler les connaissances des élèves sur le sujet traité par le texte). Il convient toutefois de souligner que les interactions avec les élèves ne sont pas nombreuses et que l’enseignant C a parfois été confronté à l’absence de réponse des élèves. De plus, il faut relever que l’enseignant ne travaille pas de la même manière les deux textes après leur lecture. En effet, si pour le texte B p. 94 il demande aux élèves de comparer les informations identifiées dans le texte avec les idées de départ, cette démarche n’est pas mise en œuvre pour le texte B p. 95. Concernant l’analyse de l’image p. 95, il faut également souligner que l’enseignant n’engage pas les élèves dans une mise en lien avec le texte adossé alors qu’il a déclaré dans le questionnaire à la question Q42 qu’il proposait « plus qu’un peu » à ses élèves de lire en lien les textes et les iconographies. Il est également intéressant de confronter la pratique observée à ce que l’enseignant C avait prévue dans sa fiche de préparation dont un extrait est proposé ci-dessous :

Phase orale et collective p 94 et 95 Titre + doc A et B

A partir des titres: Qu'est ce que je vais découvrir maintenant ?

Lecture des textes doc A et B : explication du vocabulaire incompris

Lecture des questions 2, 3 et 4 et reformulation si nécessaire +fiche verte.

Extrait de la fiche de préparation

Il est possible de constater que l'enseignant C avait effectivement prévu de demander aux élèves de travailler à partir du titre des documents pour anticiper leur contenu du texte. Il convient toutefois de relever que l'enseignant n'avait pas prévu de stimuler les connaissances des élèves sur le sujet de l'industrie ni de comparer, après lecture, les informations de départ avec celles identifiées dans le texte. Les différences qu'il est souligné dans la manière dont l'enseignant C aborde la lecture des deux textes étudiés dans la séance filmée ainsi qu'entre les pratiques déclarées dans le questionnaire et ce qui a été observé dans sa classe permettent de conclure que la démarche de l'enseignant concernant l'enseignement de la compréhension des textes documentaires n'est pas systématisée et relève davantage de gestes professionnels spontanés. Ce constat renforce la déclaration de l'enseignant ainsi que les observations effectuées dans sa classe qu'il ne propose effectivement pas d'enseignement explicite de la compréhension des textes documentaires.

Les données qui sont ensuite analysées concernant les **questions posées à l'écrit [D4]** par l'enseignant ainsi que la **posture [D3]** qu'il a eu pendant la réalisation de ces questions par les élèves.

[D4] – Questions posées par l'enseignant C à partir de la double page 94-95

D'après les documents A et B (textes) p 94 et 95

- 2) Que remplace la machine à vapeur ?
- 3) Qu'est qui s'est développé grâce à la machine à vapeur ?
- 4) Quel est l'intérêt des produits industriels pour les familles à cette époque ?

Analyse [D4] : La première question (n°2) cible la capacité des élèves à identifier une réponse à partir d'un indice donné dans la question (le verbe « remplacer »). Il s'agit d'une inférence simple sollicitant la capacité des élèves à identifier une information explicite. La deuxième question (n° 3) cible une capacité un peu plus complexe nécessitant de mettre en lien plusieurs informations du texte B p. 94, à savoir la machine à vapeur et le développement de l'industrie. L'enseignant a apporté une aide aux élèves en reprenant le verbe « développer » dans la question qui se retrouve dans la dernière phrase du texte en lien avec le mot « industrie ». La dernière question implique que les élèves comprennent que la phrase du texte B p. 94 « ces produits coûtaient moins chers que ceux fabriqués

à la main » concernent les familles de l'époque et surtout que c'est parce que les produits étaient produits en grandes quantités qu'ils coûtaient moins cher. Cette question cible davantage une capacité à inférer le lien de causalité entre deux informations qui nécessite de faire une inférence plus complexe. L'enseignant a donc posé à ses élèves des questions dont la difficulté est croissante.

[D3-7] Extrait n° 6 de la vidéo de la séance – suite immédiate à l'extrait précédent Activité individuelle – réponse aux questions
Enseignant : Vous répondez aux questions correspondant aux documents A et B p. 94. Les réponses sont dans les documents.
<i>L'enseignant circule dans les rangs pour aider les élèves qui ont des difficultés en reformulant les questions.</i>
<i>Suite à de nombreuses questions d'élèves, l'enseignant rappelle que pour répondre aux questions, il faut bien relire les textes, les titres et trouver les mots clés.</i>
<i>Concernant les questions n° 2 et 3, l'enseignante aide les élèves en leur expliquant que lorsqu'elle écrit les questions, elle met des indices pour trouver les réponses, comme les mots « remplacer » et « développer ».</i>
Aucune mise en commun n'est faite des questions.

Analyse [D3-7] : Cet extrait met en évidence que l'enseignant C apporte des aides aux élèves pour répondre aux questions en les amenant à mobiliser des stratégies recommandées pour la compréhension des textes documentaires (trouver les mots clés, utiliser les titres, relire les textes et même utiliser des mots/indices dans les questions). Si l'enseignant C a effectivement déclaré à la question Q39 du questionnaire qu'il apprend à ses élèves à identifier une idée explicite ainsi qu'une idée implicite ainsi que des idées principales d'un texte, il convient de souligner que sa posture n'est pas explicite, c'est-à-dire qu'elle ne permet pas aux élèves d'être autonome dans leur démarche pour comprendre un texte documentaire puisqu'il apporte lui-même les solutions.

1.1.2 Vérification de l'hypothèse n° 1

L'hypothèse n° 1 posait que la compréhension des textes documentaires serait peu enseignée ou si elle est enseignée, elle ne fait pas l'objet d'un enseignement explicite ou d'un enseignement mobilisant les stratégies recommandées (comme le serait l'enseignement de la compréhension des textes narratifs). Les résultats montrent une situation plus nuancée.

Les résultats permettent, tout d'abord, de confirmer que la compréhension des textes documentaires est peu enseignée. En effet, si les textes documentaires sont fréquentés à l'école par tous les élèves des enseignants ayant répondu au questionnaire, deux enseignants sur cinq déclarent ne proposer aucun enseignement spécifiquement consacré à la compréhension des textes documentaires dans le cadre de leur programmation annuelle. De plus, si les trois autres enseignants déclarent proposer dans leur programmation des séquences, séances ou situations d'apprentissages dédiées à la compréhension des textes documentaires, leur pourcentage reste faible au regard de leur programmation en lecture-compréhension (entre 20 % à 39 %).

Les résultats permettent toutefois de nuancer l’hypothèse n°1 s’agissant de la manière dont est enseignée la compréhension des textes documentaires. En effet, il convient de relever que deux enseignants sur cinq ont déclaré proposer un enseignement explicite de la compréhension des textes documentaires et proposer d’aborder ces textes avec leurs élèves en mobilisant des stratégies recommandées par les travaux de recherche de référence. De plus, il faut souligner que même les deux enseignants ayant déclaré ne pas proposer d’enseignement explicite de la compréhension des textes documentaires, ni d’ailleurs programmer de séquence, séance, ou situation d’apprentissage consacrée à la compréhension des textes documentaires, déclarent pourtant mobiliser, à des fréquences diverses, des stratégies recommandées dans le cadre de l’enseignement de la compréhension des textes documentaires (communes et/ou spécifiques à la lecture littéraire). Enfin, les déclarations et l’observation de l’enseignant C, qui prévoit dans sa programmation un enseignement de la compréhension des textes documentaires, mettent en évidence que même s’il ne propose pas d’enseignement explicite, il mobilise des stratégies recommandées. Toutefois cette pratique s’avère ne pas être systématisée et relèverait davantage de gestes professionnels spontanés. En conclusion, même si l’hypothèse n°1 peut être nuancée après l’analyse des données, il faut souligner l’écart significatif entre l’enseignement de la compréhension des textes littéraires (pour lequel tous les enseignants ayant répondu au questionnaire déclarent proposer un enseignement explicite et qui semble, selon les données du Centre de ressource pour les écoles engendrait plus d’intérêt) et celui des textes documentaires pour lequel les pratiques sont diverses.

1.2. Hypothèse n° 2 – Analyse des données

Il est rappelé que l’hypothèse n°2 est la suivante : Les outils didactiques utilisés (notamment les manuels de lecture) auraient une influence sur la pratique des enseignants.

1.2.1 Analyse des données

- Analyse des données D1 : pratiques déclarées sur la base du questionnaire

[Q28] Utilisez-vous un manuel ou fichier pour travailler la lecture-compréhension dans votre classe ?

[Q29] Quel(s) manuel(s) / fichier(s) utilisez-vous pour travailler la lecture-compréhension dans votre classe ?

[Q30] Pourquoi utilisez-vous ce(s) manuel(s) / fichier(s) ?

	Utilisez-vous un manuel ou fichier pour travailler la lecture-compréhension dans votre classe ?	Quel(s) manuel(s) / fichier(s) utilisez-vous pour travailler la lecture-compréhension dans votre classe ?	Pourquoi utilisez-vous ce(s) manuel(s) / fichier(s) ?
Enseignant A	j'utilise un manuel ou fichier ainsi que des textes isolés	Atelier de lecture Nathan, Lector Lectrix notamment	guider la réflexion de l'enseignant, proposer diverses entrées, systématiser l'apprentissage, varier les entrées, proposer des méthodes de lecture et des stratégies spécifiques, s'entraîner régulièrement, gagner du temps de préparation avec des supports de qualité
Enseignant B	j'utilise un manuel ou fichier ainsi que des textes isolés	"Je lis, je comprends", académie Orléans-Tours	Différenciation facile à mettre en place
Enseignant C	j'utilise un manuel ou fichier ainsi que des textes isolés	méthode Picot ("La grammaire au cycle 3")	c'est une méthode complète et très structurée en étude de la langue (et non pas spécifique à la lecture -compréhension), à partir de texte variés. Les séances de lecture-compréhension sont systématiques à chaque nouveau texte.
Enseignant D	j'utilise un manuel ou fichier ainsi que des textes isolés	lector lectrix	pour enseignement explicite des procédures de compréhension
Enseignant E	j'utilise un manuel ou fichier ainsi que des textes isolés	divers manuels et fichiers	

[Q31] Ce(s) manuel(s) / fichier(s) vous permet(ent)-il(s) de travailler la compréhension des textes documentaires ?

[Q32] Utilisez-vous les parties de ce(s) manuel(s)/fichier(s) consacrées à la lecture documentaire ?

[Q33] Modifiez-vous les consignes proposées dans ce(s) manuel(s)/fichier(s) concernant la compréhension des textes documentaires ? Justifiez votre réponse dans les deux cas.

	Ce(s) manuel(s) / fichier(s) vous permet(ent)-il(s) de travailler la compréhension des textes documentaires ?	Utilisez-vous les parties de ce(s) manuel(s)/fichier(s) consacrées à la lecture documentaire ?	Modifiez-vous les consignes proposées dans ce(s) manuel(s)/fichier(s) concernant la compréhension des textes documentaires ?	Justifiez votre réponse dans les deux cas.
Enseignant A	OUI	OUI	OUI	Selon les textes on peut modifier la consigne pour ne pas avoir un simple questionnaire avec des réponses mais prévoir un réel apprentissage de la méthode pour lire des textes documentaires.
Enseignant B	NON			
Enseignant C	OUI	OUI	OUI	Ajout/ ajustement des questions pour mettre le texte en réseau avec d'autres lectures, auteurs, vidéos (ou autres...) étudiés en classe.
Enseignant D	OUI	NON	NON	
Enseignant E	OUI	OUI	NON	Je choisis en fonction du sujet et des questions.

Analyse [Q28 à Q33] : Tous les enseignants travaillent la lecture-compréhension dans leur classe en combinant différents supports (manuels, fichiers, textes isolés). Deux enseignants (A et E) déclarent au surplus combiner plusieurs manuels différents. Il faut également relever que les enseignants déclarent utiliser des supports différents (à l'exception de *Lector Lectrix* qui est utilisé par deux enseignants) et que ces supports poursuivent des objectifs différents. En effet, certains enseignants utilisent des manuels ou méthodes strictement consacrés à l'apprentissage de la lecture-compréhension alors que l'enseignant D travaille la compréhension à partir d'une méthode de grammaire dans laquelle des séances de compréhension sont incluses. Les raisons qui motivent les choix des enseignants pour les supports sont également diverses. Seuls deux enseignants (A et D) justifient leur choix en raison des méthodes et stratégies spécifiques que les manuels ou méthodes proposent. Concernant la présence des textes documentaires dans les manuels, tous les enseignants déclarent que les manuels utilisés proposent des textes documentaires, à l'exception de l'enseignant B (ce qui est pourtant erroné puisque l'analyse des manuels qui va suivre montre que la méthode *Je Lis Je Comprends* propose des textes de type documentaire). De plus, l'enseignant D déclare ne pas les exploiter (ce qui est cohérent avec ses déclarations concernant son enseignement de la lecture-compréhension). Il convient enfin de souligner que certains enseignants (A et C) modifient les consignes des manuels utilisés pour des raisons différentes : l'enseignant A déclare les modifier pour permettre un réel apprentissage d'une méthode pour lire alors que l'enseignant C n'évoque pas de lien avec l'apprentissage de la lecture.

- **Analyse des données D2 : manuels déclarés être utilisés par les enseignants**

Les premières données concernent le fichier *L'Atelier de Lecture. Cahier d'entraînement* (2011) de chez Nathan déclaré être utilisé par l'enseignant A.

<i>L'Atelier de Lecture. Cahier d'entraînement</i> (2011) de chez Nathan	
[D2-1] Présentation générale	
Le cahier est organisé en 4 domaines : <i>Bien lire les mots</i> (14 pages sur 83), <i>Bien lire les phrases</i> (16 pages sur 83), <i>Bien lire les histoires</i> (22 pages sur 83), <i>Bien lire les documents</i> (22 pages sur 83).	
<i>Extraits p. 3</i> « L'utilisation de ce cahier ne se conçoit pas en dehors d'une pédagogie de la lecture qui fait alterner dans de justes proportions, les activités d'entraînement et les autres activités de lecture (fréquentation coin lecture, pratique de la lecture suivie...). » « Si les exercices proposés privilégient la lecture silencieuse, il nous paraît souhaitable que leur correction puisse donner lieu à l'oralisation de tout ou partie du matériau traité. Cette partie essentielle de l'activité sera l'occasion de définir les stratégies de travail les mieux adaptées et les comportements ou "gestes mentaux" les plus efficaces. »	

Analyse [D2-1] : La lecture de l'avant-propos de ce fichier met en évidence qu'il fait travailler a priori toutes les compétences relatives à la lecture (microprocessus et macroprocessus au minimum). Il faut relever que les auteurs ne conseillent pas une utilisation exclusive de ce fichier dans l'apprentissage de la lecture. Il convient également de souligner que les auteurs du fichier recommandent aux enseignants choisissant de travailler avec ce support de procéder à des corrections collectives pour mettre en évidence « les stratégies de travail les mieux adaptées », sans pour autant les définir.

<i>L'Atelier de Lecture. Cahier d'entraînement</i> (2011) de chez Nathan	
[D2-2] Analyse des textes proposés dans les domaines <i>Bien lire les histoires</i> et <i>Bien lire les documents</i>	
Répartition des types de textes	Bien lire les histoires : 11 textes narratifs Bien lire les documents : 8 textes de type documentaire
Types de textes documentaires	→ Les textes documentaires ne sont pas authentiques (pas de source) → 4 descriptifs dont 1 utilitaire (information sur un musée) → 3 explicatif → 1 texte mixte : explicatif / descriptif → La majorité des textes sont composites (texte + image)

Analyse [D2-2] : L'analyse des parties *Bien lire les histoires* et *Bien lire les documents* permet de constater une répartition inégale des types de textes documentaires et narratifs. Il convient toutefois de souligner que l'écart n'est pas important : le narratif ne s'impose pas. L'analyse du fichier révèle que tous les textes documentaires sont préfabriqués et apparaissent sous forme de « batterie » d'exercices de lecture. Les types de textes documentaires sont variés et majoritairement composites ce qui permet de travailler la spécificité des textes documentaires relative à la mise en relation des textes et images.

<i>L'Atelier de Lecture. Cahier d'entraînement</i> (2011) de chez Nathan	
[D2-3] Analyse des tâches et questions posées dans le domaine <i>Bien lire les documents</i> .	
Tâches	<p>Le travail sur les textes documentaires est partagé en deux parties :</p> <p>Objectif de la partie 1 : « Je repère des informations dans un document. Cet objectif cible le repérage d'informations simples dans des documents organisés sous forme de texte linéaire ou polymorphes » (Extrait p. 3) → repérage d'informations simples dans des documents : tableau à compléter, QCM choix multiples, QCM choix V/F, identification du titre → mots qu'on retrouve dans les consignes : coche, entoure, complète</p> <p>Objectif de la partie 2 : « Je comprends et j'utilise les informations d'un document. L'élève s'exerce à repérer et interpréter des informations, à les réutiliser pour compléter d'autres textes ou documents, à croiser des informations de plusieurs sources. » (Extrait p. 3) → repérer et interpréter des informations, les réutiliser pour compléter d'autres textes ou documents, à croiser des informations de plusieurs sources. → exemples de consignes : <i>Coche les questions auxquelles les documents pp. 78 et 79 permettent de répondre.</i> <i>Coche la bonne réponse en t'aidant du document (p. 84)</i> <i>Entoure la bonne réponse à l'aide des légendes et des illustrations du document p. 73</i></p> <p>Dans les deux parties : travail sur la compréhension et la mise en lien des différents éléments composant un document (texte, image).</p>
Questions	<p>→ Les questions posées sont majoritairement des questions portant sur une relation explicite et textuelle entre la question et la réponse. → 1 seule question portant sur une relation implicite et fondée sur les schémas du lecteur entre la question et la réponse : <i>Lis ces informations supplémentaires sur l'eau puis coche la partie du document où l'on pourrait les ajouter (pp. 88-89)</i> → Aucune question portant sur le processus de compréhension.</p>

Analyse [D2-3] : Le fichier propose de manière prépondérante des tâches d'entraînement d'analyse pour repérer et identifier des informations visant ainsi la maîtrise d'un savoir-lire reposant sur une vision fonctionnelle de la lecture. En effet, les tâches et questions posées appellent des réponses courtes et centrent ainsi le lecteur sur la réponse. Même si le fichier fait référence à la notion d'interprétation comme objectif de la 2^e partie du domaine *Bien lire les documents*, il convient de souligner que peu de questions permettent à l'élève de mobiliser ses connaissances et de se poser des questions. Il convient enfin de souligner qu'aucune question ne porte sur les processus mis en œuvre par l'élève pour répondre aux questions.

La deuxième analyse porte sur la méthode Picot *La Grammaire au jour le jour – CE2 – CM1 – CM2 – Contenus année 1*, publié en 2016 aux éditions Nathan déclaré être utilisé par l'enseignant C.

La Grammaire au jour le jour – CE2 – CM1 – CM2 – Contenus année 1 (2016) de chez Nathan	
[D2-4] Présentation générale	
<p>Cette méthode propose une démarche structure pour travailler jour par jour et atteindre des objectifs d'apprentissages en grammaire avec une différenciation par niveau (CE2, CM2 et CM2). Il existe dans cette méthode un lien fort entre la lecture et l'étude de la langue puisque le point de départ de chaque période est « un texte qu'on lit en adoptant une démarche de compréhension de texte. Les textes choisis sont de types différents : récits, saynètes de théâtre, fiche de fabrication, textes informatifs, compte rendu d'expérience, interview. » (Extrait)</p>	
<p>La lecture des textes se fait selon une démarche recommandée (Extrait p. 15) : « Il s'agit d'un véritable moment de lecture au cours duquel on apprend à comprendre un texte. - la présentation du texte est observée, les paragraphes repérés - le texte est lu silencieusement, puis oralisé. Le professeur pose des questions pour s'assurer de la compréhension globale du texte. Les questions sont généralement de 3 types : la réponse peut être trouvée dans le texte, la réponse est trouvée en mettant en relation des éléments du texte, la réponse est trouvée grâce à des connaissances sur le sujet traité. (...) Pour un texte documentaire : les différentes informations apportées Pour un texte expliquant une fabrication : les différentes étapes sont mises en évidence. Ensuite les mots que les élèves ne comprennent pas sont explicités grâce au contexte ou un rapprochement avec un mot de la même famille. La ponctuation est repérée. Les différents éléments qui bloquent la compréhension d'un texte sont pris en compte : recherche des référents, des substituts, relevé et explication des indicateurs de temps, de lieu, logiques Résumé de chaque paragraphe du texte. »</p>	

Analyse [D2-4] : La lecture de la présentation de cette méthode révèle que la lecture de texte (narratif ou de type documentaire) est un point de départ pour l'étude de la langue. Une démarche de lecture est également recommandée pour travailler la compréhension des textes. Il convient de relever que cette méthode s'attache à faire travailler les trois types de questions identifiées selon la classification de Pearson et Johnson (1978) et qu'un travail sur la structure des textes documentaires est sollicité.

La Grammaire au jour le jour – CE2 – CM1 – CM2 – Contenus année 1 (2016) de chez Nathan	
[D2-5] Analyse des textes proposés	
Répartition des types de textes	<p>→ 13 textes de type documentaires dont :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 7 informatifs (dont 2 récits documentaires) - 2 injonctifs - 2 compte rendu de sciences - 2 fiches de fabrication <p>→ 16 autres types de textes (récit, conte, saynète)</p>
Types de textes documentaires	<p>→ Seul 1 texte est « authentique », extrait du manuel <i>Toutes les sciences</i> Nathan → Des textes composites sont proposés</p>

Analyse [D2-5] : L'analyse de la méthode permet de constater une répartition inégale des textes de type documentaires et de type narratifs. Il convient toutefois de souligner que l'écart n'est pas important : le narratif ne s'impose pas. L'analyse du fichier révèle que les textes de type documentaires, à l'exception d'un, sont préfabriqués. Les types de textes documentaires sont variés et majoritairement composites ce qui permet de travailler la spécificité des textes documentaires relative à la mise en relation des textes et images.

La Grammaire au jour le jour – CE2 – CM1 – CM2 – Contenus année 1 (2016) de chez Nathan	
[D2-6] Analyse des tâches et questions posées	
Tâches	Le travail recommandé sur chaque texte de type documentaire proposé est cohérent avec les recommandations de l'introduction de la méthode (cf. Présentation générale ci-dessus). → Questions orales → 1 seule question porte sur l'interprétation des élèves dans une fiche de fabrication : <i>Interprète les points de suspension.</i>
Questions	→ Les questions posées font travailler les trois types de questions identifiées selon la classification de Pearson et Johnson (1978) → Aucune question portant sur le processus de compréhension.

Analyse [D2-6] : Les tâches et questions proposées dans cette méthode s'inscrivent dans une démarche qui permet d'aborder les textes de type documentaire en mobilisant certaines stratégies recommandées par les travaux de recherche pour l'enseignement de la compréhension des textes documentaires (travail sur la structure des textes, anticipation du contenu à partir de titre, identification du sujet d'un texte, travail de résumé à l'oral notamment). Il convient toutefois de souligner que cette méthode n'apporte aucune précision à l'enseignant concernant la mise en œuvre de ces stratégies, ce qui laisse supposer que l'enseignant qui suit cette démarche ne soit pas en mesure ou du moins amené à proposer un enseignement explicite de la compréhension des textes documentaires. Il faut également relever que la démarche proposée centre l'attention de l'enseignant sur les processus d'intégration (recherche des référents, des substituts, relevé et explication des indicateurs de temps, de lieu, logiques) pour accompagner les élèves dans la compréhension des textes.

La troisième analyse porte sur le document *Je Lis Je Comprends – CM1* proposé par le groupe départemental de prévention de l'illettrisme (36), déclaré être utilisé par l'enseignant C.

Je Lis Je Comprends – CM1	
[D2-7] Présentation générale	
Ce document a été conçu par le groupe départemental de prévention de l'illettrisme (36) sur la base des travaux de R. Goigoux, S. Cèbe, J.L. Thomazet et M. Fayol et repose sur une définition complexe et complète de la compréhension « Comprendre un texte se traduit par l'exécution possible d'un ensemble de tâches (reformuler, synthétiser ou résumer, inférer, interpréter, questionner, contrôle) qui nécessite l'utilisation de stratégies (prises d'indices, utilisation de connaissances antérieures, association d'informations...) » (extrait). L'objectif général de ce document est d'améliorer la compréhension des élèves en lecture en faisant travailler les élèves sur toutes compétences impliquées dans la compréhension à savoir (extrait) : « - repérer les connecteurs – repérer les substituts – faire des inférences – repérer les marques morphosyntaxiques – retrouver les idées essentielles d'un texte – formuler des hypothèses ». La démarche proposée repose sur des séances préparatoires permettant aux élèves de découvrir les stratégies de lecture, une séance d'évaluation diagnostique, des ateliers d'entraînements et une évaluation finale. Il est précisé dans la présentation du document que le travail proposé ne « suffit pas par lui-même. Il doit être réinvesti dans la lecture d'œuvres littéraires où il prendra tout son sens. »	

Analyse [D2-7] : La lecture de la présentation du document fait ressortir que la démarche proposée prend en compte et fait travailler l'ensemble des composantes de la compréhension dans le cadre d'un enseignement explicite. Ce travail semble toutefois centré sur la lecture littéraire puisque les auteurs de ce document recommandent un réinvestissement des compétences travaillées dans « la lecture d'œuvres littéraires ».

<i>Je Lis Je Comprends – CM1</i>	
[D2-8] Analyse des textes proposés dans les ateliers des 3 unités CM1	
Répartition des types de textes	→ 14 textes de types documentaires sur 93 textes
Types de textes documentaires	→ Les textes de types documentaires ne sont pas tous sourcés et extraits de sources authentiques → Différents types de textes : injonctif, descriptif, extrait de manuel, explicatif

Analyse [D2-8] : L'analyse des textes proposés dans le cadre des ateliers révèle que des textes de types documentaires sont proposés aux élèves pour travailler les différentes habiletés (plus de détails ci-dessous concernant les habiletés concernées par ces textes). Il faut d'ailleurs souligner que sur les trois activités de réinvestissement proposées à la fin de chaque unité, deux textes sur trois sont des textes de type documentaire. Il convient toutefois de relever une répartition très inégale entre les textes de type documentaire et les textes de type narratif : le narratif s'impose. Les textes documentaires proposés sont à la fois tirés de sources authentiques que sans source. Il faut enfin noter qu'ils sont tous non composites.

<i>Je Lis Je Comprends – CM1</i>	
[D2-9] Analyse des tâches et questions posées	
Tâches	→ Les textes de types documentaires sont utilisés pour travailler toutes les composantes en jeu : repérer les connecteurs – repérer les substituts – faire des inférences – repérer les marques morphosyntaxiques – retrouver les idées essentielles d'un texte – formuler des hypothèses. → L'interprétation et les connaissances antérieures des élèves est toutefois sollicitée uniquement sur un exercice (ex n° 5 de la phase de réinvestissement de l'unité 1). → 1 exercice est proposé pour identifier le bon résumé d'un texte documentaire (ex n° 5 de la phase de réinvestissement de l'unité 3).
Questions	→ Les questions posées font travailler les trois types de questions identifiées selon a classification de Pearson et Jonhson (1978) → Dans les activités de réinvestissement, des questions sont posées aux élèves sur les indices qui les ont aidés pour répondre aux questions.

Analyse [D2-9] : Les tâches proposées à partir des textes documentaires sont variées et couvrent l'ensemble des habiletés sollicitées en compréhension. Il convient toutefois de souligner que les élèves ne sont pas amenés à mobiliser leur compétence d'interprétation sur les textes documentaires (1 exception). Il faut relever que des questions « pour apprendre » sont posées pour accompagner les élèves dans les phases de réinvestissement pour répondre aux questions notamment sur des textes documentaires. Il convient enfin de noter que les activités proposées ne mettent pas en avant les

spécificités liées aux stratégies (communes ou non à la compréhension des textes littéraires) qu'il est recommandé de mobiliser dans l'enseignement de la compréhension des textes documentaires. La compréhension des textes de type documentaire est traitée de la même manière que les textes de type narratif.

La dernière analyse porte sur le manuel *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs. CM1-CM2-6^e-SEGPA* de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux publié en 2009 aux éditions Retz, déclaré être utilisé par l'enseignant A et D.

<i>Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs. CM1-CM2-6^e-SEGPA</i>	
[D2-10] Présentation générale	
Il s'agit d'un livre-outil pour enseigner « autrement » la compréhension (extrait p. 7). Il centre principalement les activités proposées sur les compétences stratégiques en visant à « enseigner aux élèves les procédures utiles et de leur apprendre à les réguler au cours de leur lecture. » Les activités proposées permettent de développer secondairement les quatre autres compétences mobilisées dans la compréhension (décodage, linguistiques, textuelles, référentielles). Les auteurs précisent enfin qu'il est également nécessaire de consolider l'automatisation de la reconnaissance des mots dans des activités parallèles de lecture.	

Analyse [D2-10] : La lecture de la présentation de ce livre-outil fait ressortir que la démarche proposée est centrée sur l'enseignement explicite des stratégies nécessaires à la compréhension des textes pour permettre aux élèves d'être autonome dans leur lecture. Il convient toutefois que relever que d'après le titre de ce livre-outil, ce dernier vise la compréhension des textes narratifs.

<i>Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs. CM1-CM2-6^e-SEGPA</i>	
[D2-11] Analyse des textes proposés	
Répartition des types de textes	→ 1 textes de types documentaires sur 47 textes
Types de textes documentaires	→ 1 notice sur les grizzlys

Analyse [D2-11] : Ce livre-outil est clairement consacré à la compréhension des textes narratifs.

<i>Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs. CM1-CM2-6^e-SEGPA</i>	
[D2-12] Analyse des tâches et questions posées	
Tâches	Les activités proposées font travailler les compétences suivantes : - apprendre à construire une représentation mentale - Apprendre à reformuler - apprendre à répondre à des questions - apprendre à lire entre les lignes

Analyse [D2-12] : Ce livre-outil propose un enseignement explicite des principales stratégies nécessaires pour rendre autonome les élèves dans leur compréhension. Toutes ces compétences sont communes à la lecture littéraire et documentaire. Il est d'ailleurs possible de relever des stratégies déclarées être travaillées par l'enseignant C lorsqu'elle aborde la lecture de texte documentaire (ex :

le résumé, avoir recours aux connaissances antérieures, prédire le contenu d'un texte....). Il n'en demeure pas moins qu'elles restent mises en œuvre spécifiquement pour la lecture littéraire et ne permettent pas de travailler les spécificités des textes documentaires.

Synthèse des analyses sur les manuels : L'analyse des différents supports utilisés par les enseignants ayant répondu au questionnaire pour enseigner la lecture-compréhension révèle un tableau complexe et varié concernant les démarches proposées.

- **Analyse des données D2 : guide de l'enseignant du manuel *Histoire et histoire des arts*, CM, Magellan, 2016**

Il convient ici de relever que les pages du guide de l'enseignant relatif au manuel *Histoire et histoire des arts*, CM, Magellan, 2016, ne donne aucune recommandation particulière s'agissant de la lecture et l'étude des documents étudiés dans la séance filmée.

1.2.2. Vérification de l'hypothèse n° 2

L'hypothèse n°2 posait que les outils didactiques utilisés (notamment les manuels de lecture) auraient une influence sur la pratique des enseignants. Les résultats montrent une situation une nouvelle fois plus nuancée.

Tout d'abord, il convient de mettre en évidence que l'analyse des données permet d'identifier une influence des supports sur la pratique des enseignants notamment à partir des déclarations des enseignants B et D. En effet, ces deux enseignants déclarent ne pas programmer de séquence, séance, ou situation d'apprentissage consacrée à la compréhension des textes documentaires. Toutefois, il est ressorti de l'analyse des données D1 qu'ils déclarent pourtant mobiliser, à des fréquences diverses, des stratégies recommandées dans le cadre de l'enseignement de la compréhension des textes documentaires (principalement communes à la lecture littéraire). Or, l'analyse des supports qu'ils utilisent pour l'enseignement de la lecture-compréhension révèle que ces derniers permettent de travailler de manière explicite des stratégies communes à celles recommandées pour la compréhension des textes documentaires (sous réserve des spécificités dans leur mise en œuvre). Il est donc possible d'envisager une influence et donc une explication du fait que ces enseignants déclarent travailler des stratégies recommandées pour la lecture documentaire. De même, il est possible de recouper des gestes professionnels de l'enseignant C favorisant la compréhension des textes documentaires avec la démarche de lecture proposée dans la méthode Picot (tel que le travail sur le titre d'un document avant de commencer sa lecture). Il est également possible de relever que tout comme cette méthode, l'enseignant C ne propose pas un enseignement explicite de la compréhension des textes documentaires.

Cette influence doit toutefois être relativisée. En effet, le fait que des enseignants déclarent utiliser des supports différents pour leur enseignement de la lecture-compréhension, vient fragiliser l'influence que peut avoir un support sur la pratique des enseignants. De plus, il est intéressant de souligner l'écart pédagogique entre la pratique déclarée de l'enseignant A de pratiquer un enseignement explicite de la lecture documentaire et le dispositif pédagogique proposé dans le fichier qu'il déclare notamment utiliser, repose sur la correction du résultat (la réponse) et non la manière dont l'élève à procéder. Leur pratique relèverait davantage donc des choix que ces enseignants font dans l'utilisation de plusieurs supports. De plus, la situation de l'enseignant B permet de nuancer l'influence du support qu'il utilise sur sa pratique puisqu'il déclare notamment proposer un travail de résumer à ses élèves lorsqu'il aborde la lecture de textes documentaires. Or, le document *Je Lis Je comprends* ne permet pas de travailler cette compétence. Enfin, le fait que tous les enseignants déclarent proposer un enseignement explicite de la compréhension des textes littéraires alors qu'ils ne déclarent pas tous utiliser un support proposant une telle démarche, fragile également l'hypothèse n°2.

1.3. Hypothèse n° 3 – Analyse des données

Il est rappelé que l'hypothèse n°3 est la suivante : Les pratiques d'enseignement explicite favoriseraient la compréhension des textes documentaires et permettraient une appropriation des stratégies chez les élèves. Les gestes professionnels sollicitant des stratégies recommandées ne seraient pas suffisants pour stabiliser et maintenir ces stratégies chez les élèves. L'analyse des données recueillies pour vérifier cette hypothèse est faite au regard des deux objectifs suivants : 1) Comparer les compétences des élèves (de ma classe) avant et après la mise en œuvre d'une séquence proposant un enseignement explicite pour résumer un texte documentaire. 2) Confronter la pratique effective de l'enseignant observé aux compétences de ses élèves (paroles / écrits).

1.3.1. Analyse des données

La première partie de l'analyse concerne les données recueillies dans le cadre de la mise en œuvre, dans une classe de CM1/CM2, de la séquence ayant pour objectif d'apprendre à résumer un texte documentaire (ANNEXE 11 – Séquence et ANNEXE 12 – Fiches de préparation).

- **Analyse des données D8 : écrits (copies) des élèves réalisés en évaluation diagnostique (séance 1 de la séquence)**

Au cours de la première séance de la séquence, les élèves ont fait une évaluation diagnostic de leurs compétences pour résumer un texte documentaire sur Internet, thème travaillé en EMC récemment,

(ANNEXE 23). Les données D8 ont été analysées au moyen d'une grille d'analyse répertoriant les critères d'un bon résumé (ANNEXE 24).

Analyse [D8] : Il ressort de cette grille que sur 21 élèves 4 ont rencontré de grandes difficultés pour produire un résumé. Ces 4 élèves font partie des faibles lecteurs de la classe. Lola a produit un écrit qui n'est pas un résumé mais qui explique ce qu'est un texte documentaire et sa fonction. Majda et Julie ont produit un écrit qui transforme les informations du texte source et qui transmet des informations qui n'en sont pas issues. Aya n'a produit aucun écrit. Les productions de ces 4 élèves sont mises en évidence en ANNEXE 25. Deux élèves se démarquent, quant à elles, par la qualité de leur résumé qui révèle des compétences déjà assurées. Ces deux élèves sont de très bonnes lectrices (Capucine et Lilie – ANNEXE 26). Cette évaluation diagnostic met plus globalement en évidence que les principales difficultés rencontrées par les élèves concernent la capacité à identifier toutes les informations principales du texte documentaire (10 élèves sur 19 - ont été retirées de ce décompte Lola et Aya - ont produit des résumés incomplets), la capacité à supprimer les informations secondaires du texte (7 élèves sur 19 – - ont été retirées de ce décompte Lola et Aya - ont inclus dans leur production des informations secondaires) et la capacité à reformuler (9 élèves sur 19 – ont été retirées de ce décompte Lola et Aya – ont repris les phrases du texte dans leur production).

- **Analyse des données D9 : grille d'analyse complétée par les élèves concernant leurs difficultés à réaliser le résumé en évaluation diagnostique**

Après avoir produit leur écrit, les élèves ont complété une grille d'analyse (ANNEXE 14) des difficultés qu'ils jugent avoir rencontrées pour la réalisation de la tâche qui leur a été demandée.

Analyse [D9] : L'analyse de ces données révèlent que sur 21 élèves, 8 ont répondu ne pas savoir comment rédiger un résumé, 9 ont répondu savoir comment rédiger un résumé et 3 ont positionné la croix entre « oui » et « non ». Il faut plus précisément relever que parmi les élèves ayant présenté le plus de difficultés dans la production du résumé, Majda et Julie ont affirmé savoir comment rédiger un résumé alors qu'Aya et Lola ont affirmé ne pas savoir comment rédiger un résumé. De plus, il faut relever que les deux très bonnes lectrices (Capucine et Lucie) ayant produit des résumés satisfaisants au regard des critères établis (à l'exception du critère sur la sélection de toutes les informations importantes) n'ont pas conscience de leurs compétences puisqu'elles déclarent ne pas savoir si elle savent faire un résumé (croix entre « oui » et « non ») et estiment plus précisément ne pas savoir par exemple reformuler avec leurs propres mots et exprimer les informations de manière brève et rapide alors que ces critères sont satisfaits dans leur production. De manière générale, il faut souligner que la majorité des élèves n'ont pas conscience de leur compétence. Il est possible de relever un écart entre ce qu'ils ont produit et ce qu'ils pensent avoir rencontrés comme difficultés.

- Analyse des données D10 : production des élèves sur l'identification d'un bon résumé

Dans la deuxième séance de la séquence, les élèves ont été amenés à réfléchir sur des résumés produits par un élève fictif (ANNEXE 27) à partir d'un texte documentaire sur Beethoven (ANNEXE 28) et à expliquer pourquoi selon eux ces résumés étaient « bons » ou non. Les réponses des élèves sont annexées (ANNEXE 15-1) et analysées dans la grille annexée au présent mémoire (ANNEXE 29).

Analyse [D10-1] : L'analyse des productions des élèves révèle que 3 élèves n'ont pas répondu à l'exercice demandé et 6 ont répondu en justifiant leur analyse à partir de critères non pertinents. Notre attention doit être attirée notamment sur les faibles lecteurs et ayant montré le plus de difficultés pour l'évaluation diagnostique. Lola n'a pas été en mesure de justifier ces choix. Aya et Majda ont donné des justifications non pertinentes. Julie a mis en évidence un seul critère pertinent, à savoir le fait que le résumé doit être plus court que le texte source. S'agissant des deux élèves (Capucine et Lilie) ayant produit un bon résumé en évaluation diagnostique, il convient de souligner qu'elles ont été en mesure d'identifier quelques critères mais pas tous (alors qu'elles ont montré dans leur production en évaluation diagnostique qu'elles avaient les compétences). Enfin, globalement, il faut noter que peu de critères ont été mis en évidence par les élèves. Sur 20 élèves ayant fait l'exercice, 5 ont mis en évidence le critère de fidélité (exemples : « Tout ce qu'il a écrit sur Beethoven était sur le texte qu'on a lu juste avant. », « Ça raconte parfaitement l'histoire », « Le résumé explique bien la vie de Beethoven »), 3 élèves sur 20 ont mis en évidence qu'un bon résumé transmet les informations essentielles (exemple : « La personne qui l'a écrit donne les informations les plus importantes. »), 2 élèves sur 20 ont mis en évidence le critère de la longueur et 4 élèves sur 20 ont mis en évidence qu'il ne faut pas donner son avis.

Dans la deuxième partie de cette séance, les élèves ont été amenés à travailler sur les mêmes résumés à l'aide d'une grille proposée par l'enseignant avec de nombreux critères (pertinents ou non) (ANNEXE 30). Il a été ensuite demandé aux élèves de réfléchir à nouveau sur les résumés et de justifier leurs propos à l'aide de la grille qui leur a été donnée. Les nouvelles réponses des élèves sont annexées au présent mémoire (ANNEXE 15-2) et leur analyse réalisée en comparaison avec leurs premières réponses est également annexée (ANNEXE 31).

Analyse [D10-2] : L'analyse de ces productions révèle des progrès s'agissant de la conscience que les élèves ont des stratégies à mettre en œuvre pour faire un bon résumé. Parmi les 9 élèves n'ayant pas fait l'exercice ou ayant proposé des critères non pertinents à l'exercice précédent, 4 ont proposé des critères pertinents dans leur nouvelle analyse des résumés. Il convient à ce titre de relever que Julie et Majda ont mis en évidence le critère de fidélité (alors que c'était pour elles leur première difficulté dans leur production en évaluation diagnostique). De manière générale, il faut souligner que

tous les élèves ont proposé dans leur analyse des critères complémentaires sur la base et selon les formulations proposées dans la grille de l'enseignant. Il convient toutefois de relever, qu'à l'exception d'une élève (Noa), les élèves ne proposent pas une analyse complète des résumés (tous les critères ne sont pas mobilisés).

- **Analyse des données D11 : échanges pendant la phase de synthèse des critères d'un bon résumé**

A la fin de la séance n° 2 de la séquence sur l'analyse des résumés, une phase de synthèse a été mise en œuvre pour revenir avec les élèves sur les critères qui permettent d'identifier un bon résumé (ANNEXE 16).

Un extrait de cet enregistrement est analysé ci-dessous :

[D11] Extrait de l'enregistrement de la phase de synthèse sur les critères d'un bon résumé
<i>En groupe classe</i>
<i>Cette phase de synthèse est étayée par l'enseignant. Pour chaque catégorie de critères (fidélité, contenu, formulation, autonomie, longueur), l'enseignant donne le nom de la grande catégorie et demande aux élèves ce qui selon eux permet d'identifier un bon résumé.</i>
<i>L'extrait proposé concerne la catégorie « Formulation ».</i>
Enseignant : par rapport à la formulation.
Lucie : on avait vu sur un résumé qu'il avait pris beaucoup les phrases du texte.
Enseignant : est-ce que c'est bien de prendre exactement les phrases du texte ?
Classe : (plusieurs élèves parlent en même temps) : non
Lucie : maitresse c'est parce que ça donne des informations secondaires.
Enseignant : est-ce que c'est en lien avec les informations secondaires ?
Lucie : ce n'est pas ce que je voulais dire, c'est que ça va faire trop long si on reprend tout.
Enseignant : qu'est-ce qu'il faut faire à la place ?
Lucie : il faut expliquer avec ses mots mais garder le sens.
Enseignant : oui il faut expliquer avec ses mots mais garder le sens.
Enseignant : donc cela veut dire que les informations essentielles elles doivent être exprimées avec ses propres mots (enseignant écrit au tableau le critère).

Analyse [D11] : Cet extrait met en évidence que le critère de reformulation est considéré par une majorité des élèves (groupe classe qui répond en même temps à l'enseignant) comme un critère pour identifier un bon résumé. Il convient de souligner que ce critère n'avait pas été utilisé pourtant, dans la 2^e phase d'analyse des résumés ci-dessus présentée, que par 5 élèves. Il convient à ce titre de relever que l'élève qui intervient pour expliquer ce critère de reformulation (Lucie) n'avait pas utilisé ce critère dans ces analyses.

- **Analyse des données D12 : paroles et écrits (copies) des élèves dans le cadre de l'activité réalisées en groupe**

Dans la séance 4 de la séquence, les élèves ont été amenés à apprendre à reformuler les informations importantes d'un texte documentaire sur le chocolat (ANNEXE 32) et à réinvestir les compétences développées en séance 3 pour distinguer une idée principale d'une idée secondaire dans le cadre d'une

activité en groupe. Les données recueillies dans cette séance sont : 1) l'enregistrement d'un groupe (ANNEXE 17-1) et 2) les copies des élèves réalisées en groupe (ANNEXE 17-2).

Concernant l'enregistrement, il a été fait dans le groupe des élèves suivants : Capucine, Enoa, Majda et Lana.

Analyse [D12-1] : Il ressort principalement de cet enregistrement que Capucine est moteur dans la réalisation de l'activité proposée et qu'elle est en mesure d'expliquer à ses camarades les critères qu'ils n'auraient pas identifiés.

Concernant les productions des élèves, elles sont analysées dans le tableau annexé au présent mémoire (ANNEXE 33).

Analyse [D12-2] : Le travail du groupe 1 révèle un gros effort pour reformuler même s'il reste encore des phrases qui reprennent celles du texte. Leur travail ne comprend par ailleurs aucune information secondaire. En revanche, il faut relever qu'il manque certaines informations importantes. L'analyse du travail du groupe 2 est la même que celle du groupe 1. Concernant le groupe 3, aucune phrase du texte source n'a été reprise. En revanche il faut relever des informations secondaires présentes dans leur production et qu'il manque des informations importantes. Enfin, il faut souligner une mauvaise mise en relation d'information (concernant le grué). Pour le groupe 4 (initialement composé de 4 élèves mais dont Noa s'est retirée pour un problème de comportement), le principal problème concerne la reprise systématique des phrases du texte source. Concernant le groupe 5, le travail n'a pas pu être terminé, en revanche tous les critères sont respectés.

- **Analyse des données D13 : paroles des élèves et de l'enseignant pendant la phase de la synthèse concernant la démarche à suivre pour rédiger un résumé.**

La séance 5 de la séquence avait pour objectif de mettre en évidence la démarche à suivre pour rédiger un résumé sur la base de tout ce qui a été travaillé dans les séances précédentes. Cette synthèse a été enregistrée (ANNEXE 18).

Un extrait de cet enregistrement est analysé ci-dessous :

[D13] Extrait de l'enregistrement de la phase de synthèse sur la démarche pour résumer En groupe classe
<i>Cette phase de synthèse est étayée par l'enseignant et réalisé en appui d'une fiche outil à compléter mettant en évidence trois phases dans la démarche : avant / pendant / après rédaction. L'extrait choisi concernant la phase pendant la rédaction.</i>
Enseignant : pendant que vous lisez que devez-vous faire ?
Capucine : on réfléchit aux informations qu'on veut garder.
Enseignant : oui et qu'est-ce que vous devez faire pour vous aider ?
Axel : on souligne
Enseignant : est-ce que vous êtes d'accord avec Axel ?
Classe : oui

Analyse [D13] : Cet extrait met en évidence un élément méthodologique qui a été construit avec les élèves concernant l'identification des informations importantes pendant la lecture d'un texte documentaire, à savoir le fait de les souligner.

- **Analyse des données D14 : écrits (copies) des élèves réalisés en évaluation sommative en fin de séquence**

La dernière séance de la séquence a permis d'évaluer les compétences des élèves pour résumer un texte documentaire après la mise en œuvre de la séquence. Ce travail a été fait à partir d'un texte toujours sur le thème du chocolat (ANNEXE 34). Les écrits des élèves sont annexés au mémoire (ANNEXE 19) et leur analyse sous forme de grille en comparaison avec les productions de l'évaluation diagnostique est également annexée au présent mémoire (ANNEXE 35).

Analyse [D14] : L'analyse de ces données nous amène à distinguer deux groupes d'élèves. Le premier groupe concerne les élèves pour lesquels un progrès a été constaté dans la réalisation de leur production de résumé. Ils sont au total 10 sur les 17 ayant été présents le jour de l'évaluation finale. Les progrès constatés sont différents selon les élèves. Il est toutefois possible de dégager les principales compétences ayant fait l'objet de progrès : le fait de ne pas reprendre des informations secondaires, (5 élèves), le fait de reformuler avec ses mots (4 élèves) et le fait d'être fidèle au texte (4 élèves). Il convient plus spécifiquement de souligner les progrès de certains élèves. Concernant les faibles lecteurs ayant présenté de grandes difficultés au cours de l'évaluation diagnostique : Aya, qui n'avait rien produit en séance diagnostique, a ici fait un travail de surlignage dans le texte source des phrases importantes ; Julie, Lola et Majda ont produit des textes qui, même s'ils ne respectent pas la plupart des critères, sont fidèles au texte source et transmettent uniquement des informations de ce texte. Parmi les élèves qui avaient produit des résumés « moyens » en évaluation diagnostique (notamment Lucie, Kathleen et Clément qui sont par ailleurs de bons lecteurs), il convient de relever qu'ils ont produit ici des textes en reformulant avec leurs mots et en ne transmettant pas d'informations secondaires (alors que ce n'était pas le cas en évaluation diagnostique). Le deuxième groupe d'élèves qu'il faut mettre en évidence concerne les élèves n'ayant pas montré de progrès dans leur production. Ce groupe est composé tout d'abord des deux élèves ayant produit de bons résumés en évaluation diagnostique (Capucine et Lilie) mais également d'élèves ayant présenté des difficultés en diagnostique et qui se renouvellent ici (Zakaria, Lilia et Enoa qui sont de faibles lecteurs). Il convient de relever qu'une élève se distingue de cette catégorisation (Noa) qui a produit en évaluation finale un résumé moins bon qu'en évaluation diagnostique. Enfin, il faut souligner que la compétence posant toujours le plus de difficulté concerne le fait de reprendre toutes les informations principales (sans en oublier).

La deuxième partie de l'analyse concerne les données recueillies auprès des élèves de l'enseignant C (qui démontrerait des gestes professionnels recommandés mais non inscrits dans une démarche explicite) dans le cadre de la séance d'histoire filmée (paroles des élèves [D3] écrits des élèves [D6]) et dans le cadre de l'interview mené après la séance d'histoire auprès de 3 élèves [D6]. Il convient de préciser que pour cette partie de l'analyse, seules les productions orales et écrites des trois élèves interviewés seront prises en compte.

- **Analyse des données D3, D6 et D7**

Les productions des trois élèves ont été analysées au regard de leurs capacités à mobiliser des habiletés afférentes à la compréhension des textes documentaires et qui relèvent du macroprocessus, du processus d'intégration et du processus de métacognition.

Habilité analysée	Questions ayant permis d'analyser l'habileté
Macroprocessus Résumer un texte documentaire	[D6] Question écrite ajoutée à la liste de questions proposées par l'enseignante : « <i>Qu'as-tu retenu à partir des documents étudiés (p. 94-95) ?</i> »
Elève bon lecteur : <i>J'ai retenu que la machine créait du mouvement et fabriquaient de la vapeur. Grâce à ces machines, apparait maintenant l'industrie. Elle sert à fabriquer rapidement et en grande quantité toutes sortes de produits différents. Cela avantageait les familles car ces produits coûtaient moins chers et on avait plus de choix.</i>	
Elève moyen lecteur : <i>Tout un système dans la machine, elle est ensuite utilisée dans les usines.</i>	
Elève mauvais lecteur : <i>Que la machine marchait avec de l'eau et du charbon et qu'avant la machine à vapeur c'est les humaines.</i>	

Analyse [D6] : Les textes produits par les élèves révèlent une forte disparité dans les compétences des élèves. Même si le texte du bon lecteur ne reprend pas toutes les informations principales des documents, il est fidèle aux documents et ne reprend aucune information secondaire. Il convient aussi de relever qu'il a reformulé avec ses mots les informations. L'élève moyen a repris uniquement les informations du document A. Le mauvais lecteur semble avoir repris des informations des documents A mais n'a pas mis en relation correctement certaines informations. Il ressort surtout de ces productions que leur travail est davantage une synthèse de ce qu'ils ont retenu (comme d'ailleurs cela leur a été demandé) et non un résumé des documents.

Habilité analysée	Questions ayant permis d'analyser l'habileté
Processus métacognitif Connaitre et utiliser des stratégies appropriées pour répondre aux questions posées	[D7-1] Questions posées pendant l'interview (extrait) → 17) <i>Comment as-tu fait ? Comment as-tu utilisé les documents pour répondre ?</i>

Enseignant : A partir de tous les documents, il t'a été demandé de faire un résumé de ce que tu as appris. Comment as-tu fait ? Comment as-tu utilisé les documents pour répondre ?
Elève bon lecteur : D'abord j'ai un peu parlé du document A en décrivant la machine à vapeur et après j'ai un peu sur le doc B j'ai lu que le titre et ça m'a aidé pour dire que grâce machine à vapeur industrie et après j'ai un peu parlé du texte sur la grande quantité que ça coutait moins cher. Enseignant : tu as identifié des mots Elève bon lecteur : oui importants
Elève moyen lecteur : J'ai pris l'image et ce texte qui dit tout le fonctionnement de la machine C'est pour ça que j'ai mis « système » Ensuite elle est envoyée dans les usines Enseignant : est-ce que tu as utilisé tous les docs ? Elève moyen lecteur : Euh oui je crois Enseignant : tu te souviens pas comment tu as fais Elève moyen lecteur : Non
Elève mauvais lecteur : J'ai utilisé les textes : le texte 1 le B je ne m'en suis pas servi J'ai vu que ça marchait avec du charbon, elle fait de la vapeur grâce à l'eau J'ai utilisé le doc. A

Analyse [D7-1] : Il ressort de ces interviews que l'élève bon lecteur est en mesure d'expliquer qu'il a tâché de travailler à partir de tous documents (pour être donc complet). Avec l'aide de l'enseignant, il verbalise la nécessité d'identifier des mots importants. Cet élève a conscience de certains critères. L'élève moyen explique qu'il a travaillé uniquement à partir d'un document et qu'il n'a pas conscience de comment il a ensuite travaillé. L'élève mauvais lecteur explique qu'il n'a travaillé qu'à partir du document A et n'apporte pas plus d'explication sur et comment il a fait.

Habilité analysée	Questions ayant permis d'analyser l'habileté
Processus métacognitif Connaître et utiliser des stratégies appropriées pour répondre aux questions posées	[D7-2] Question posée pendant l'interview (extrait) → 19) Sais-tu ce qui permet de reconnaître un bon résumé de documents ? (critères : max info, court, mots clés, reformulation avec ses mots, pas avis)
Elève bon lecteur : Il faut parler de tous les documents, et il ne faut pas trop recopier ni trop écrire. Il ne doit pas être trop long	
Elève moyen lecteur : Qui prend des éléments de tous les textes et que c'est net pour la personne qui le lit	
Elève mauvais lecteur : Eu on a tout mis et parfois on a mis des choses pas dites et c'est encore mieux, on a mis tout ce qu'il y a dans les docs + des choses en plus.	

Analyse [D7-2] : L'élève bon lecteur a conscience que pour faire un bon résumé il faut être complet, ne pas reprendre les phrases du texte source et que le résumé soit court. Il a en tête les principaux critères. L'élève moyen met en évidence la nécessité de parler de tous les documents et que cela doit être clair. Il n'a pas en tête les autres critères. Le mauvais lecteur affirme quant à lui que pour faire un bon résumé il faut mettre toutes les informations et même des choses qui ne figurent pas dans le texte source. Il a une vision erronée de ce type de travail.

Habilité analysée	Questions ayant permis d'analyser l'habileté
Processus d'intégration Combiner plusieurs sources d'informations et comprendre leurs relations (textes + iconographies)	[D7-3] Questions posées dans le cadre de l'entretien : <i>Je me permets d'ajouter une question concernant les documents qui sont composés d'images et de textes.</i> - Doc. B p. 95 – <i>quelles relations l'image et le texte ont dans ce document ?</i>

Elève <u>bon</u> lecteur : on parlait de comment ça fonctionnait tout autour. Enseignant : tu vois quoi sur l'image Elève <u>bon</u> lecteur : Des fils pour faire le tissu Enseignant : est-ce que ça t'apportait des informations complémentaires ou ça illustre ? Elève <u>bon</u> lecteur : Ça m'apportait des informations et illustrer
Elève <u>moyen</u> lecteur : On voit déjà qu'il a des gens qui travaillent. Pas que des machines, ça apporte informations en plus
Elève <u>mauvais</u> lecteur : Ça aide – on voit qu'ils sont fabriqués à la main comme le dit le texte.

Analyse [D7-3] : Les élèves ont tous répondu que l'image apporte des informations en plus ce qui était le cas. En revanche, on constate que les élèves apportent peu de précisions.

Habilité analysée	Questions ayant permis d'analyser l'habileté
Processus d'intégration Faire des inférences simples (information explicite dans le texte)	[D6-2] Question écrite proposée par l'enseignante <i>Que remplace la machine à vapeur ? (pour le doc. A texte)</i>
Elève <u>bon</u> lecteur : La machine à vapeur pouvait remplacer la force humaine.	
Elève <u>moyen</u> lecteur : La machine à vapeur remplace la force humaine	
Elève <u>mauvais</u> lecteur : Elle est capable de remplacer la force humaine.	

Habilité analysée	Questions ayant permis d'analyser l'habileté
Processus métacognitif Connaître et utiliser des stratégies appropriées pour répondre aux questions posées	[D7- 4] Question posée pendant l'interview (extrait) → <i>Tu as écrit....comment as-tu fait ?</i>
Elève <u>bon</u> lecteur : Dans ce texte là il y avait écrit le verbe « remplacer »	
Elève <u>moyen</u> lecteur : Je suis allée piocher dans le texte. J'ai relu le texte et j'ai vu « capable de remplacer la force humaine ».	
Elève <u>mauvais</u> lecteur : Je me suis dis avant c'était les humains j'ai vu dans le texte Enseignant : qu'est-ce qui t'a aidé ? Elève <u>mauvais</u> lecteur : C'est ce texte p. 94 Enseignant : qu'est-ce qui t'a aidé ? Elève <u>mauvais</u> lecteur J'ai lu j'ai vu « remplacer force humaine »	

Analyse [D6-2 et D7-4] : Les trois élèves ont répondu correctement à la question. L'écoute démontre qu'ils ont au cours de l'entretien (avec plus ou moins d'étayage) utilisé un indice du texte pour répondre. Il faut toutefois se rappeler que l'enseignant C avait au cours de l'activité donné cette aide aux élèves.

Habilité analysée	Questions ayant permis d'analyser l'habileté
Processus métacognitif Connaître et utiliser des stratégies appropriées pour répondre aux questions posées	[D7-5] Question posée pendant l'interview (extrait) → <i>Ton enseignante t'a demandé de lire d'abord le titre du document avant de lire le texte dessous. Pourquoi penses-tu qu'elle te demande cela ?</i>

Elève bon lecteur : Parce que dans le titre on peut avoir / savoir déjà des choses. Enseignant : quoi comme chose ? Elève bon lecteur : Déjà on sait que ça va passer de l'industrie. Et après pour savoir plus de chose il faut quand même le lire
Elève moyen lecteur : Pour qu'on ait une petite idée sur le texte et pas se mettre tête baissée et pas comprendre le rapport
Elève mauvais lecteur :je sais pas

Analyse [D7-5]: Les élèves n'ont pas la même conscience de l'intérêt de s'intéresser au titre d'un document.

1.3.1. Vérification de l'hypothèse n°3

L'hypothèse n°3 posait que les pratiques d'enseignement explicite favoriseraient la compréhension des textes documentaires et permettraient une appropriation des stratégies chez les élèves. Les gestes professionnels sollicitant des stratégies recommandées ne seraient pas suffisants pour stabiliser et maintenir ces stratégies chez les élèves. Les résultats de la recherche montrent une conclusion qui doit être nuancée.

Tout d'abord, il est indéniable que la mise en œuvre de la séquence consacrée à l'apprentissage explicite du résumé d'un texte documentaire a permis à la majorité des élèves de la classe de faire des progrès dans cette tâche qui, selon mes lectures et comme il a été expliqué plus haut, permettrait de cerner le processus de compréhension dans son ensemble. Même si ces progrès sont variés et ne permettent pas à tous les élèves de produire de « bons » résumés selon les critères identifiés, les résultats permettent de mettre en évidence des progrès à la fois chez les bons et les faibles lecteurs ayant produit en début de séquence de « bons », de « moyens » et de « mauvais » résumés. De plus, ces progrès sont identifiés à la fois dans les productions finales des élèves mais également sur la conscience qu'ils ont des procédures à mettre en œuvre pour réaliser un résumé.

Concernant l'impact qu'auraient des gestes professionnels sollicitant des stratégies recommandées dans le cadre de l'enseignement de la compréhension des textes documentaires mais qui ne feraient pas l'objet d'un enseignement explicite, sur les compétences des élèves, les données recueillies auprès des élèves de l'enseignant C ne permettent pas de tirer de conclusion claire. Toutefois, les résultats obtenus mettent en évidence que les résultats du bon lecteur ainsi que la conscience qu'il a des

stratégies qu'il met en œuvre pour réaliser les tâches qui lui sont demandées sont supérieurs au faible lecteur. Il semble donc raisonnable de considérer que si la pratique de l'enseignant C semble efficace auprès du bon élève, elle semble insuffisante pour le faible lecteur au regard des difficultés de compréhension qu'il rencontre. Cette hypothèse est d'ailleurs renforcée au regard des progrès réalisés par les faibles lecteurs de la classe ayant expérimenté la séquence sur le résumé.

1.4. Hypothèse n° 4 – Analyse des données

Il est rappelé que l'hypothèse n°4 est la suivante : La compréhension des textes documentaires solliciterait des habiletés et stratégies qui seraient difficiles à acquérir et maintenir chez les élèves (autant que pour la compréhension des textes narratifs). L'analyse des données recueillies pour vérifier cette hypothèse est faite au regard de l'objectif suivant : Analyser les difficultés des élèves au regard de leurs productions orales et écrites (dans le cadre de la séance observée et de la séquence mise en œuvre dans ma classe).

1.4.1. Analyse des données

Les productions orales et écrites des élèves ont été analysées au regard de leurs capacités à mobiliser certaines habiletés afférentes à la compréhension des textes documentaires. Ces habiletés sont principalement liées à la compréhension comme processus global et prennent en compte les spécificités liées à la compréhension des textes documentaires : macroprocessus, du processus d'intégration et du processus de métacognition. L'analyse portera également sur le processus d'intégration pour mettre en lumière des compétences communes à la lecture littéraire (savoir faire des inférences)

- Habiletés liées au macroprocessus

Les habiletés liées au macroprocessus ont principalement été observées en situation de résumer un texte documentaire.

Rappel de l'analyse des données [D8] et [D9]. Concernant les productions des élèves réalisées dans le cadre de la séquence sur le résumé mise en œuvre conformément aux recommandations de l'enseignement explicite, l'analyse des données détaillées dans la partie 1.3.1. (D8, D9) révèle que les élèves ont dans l'ensemble des difficultés, de degrés différents, à réaliser un résumé. Il convient également de souligner que même après la séquence et même si de nombreux progrès ont pu être identifiés, de nombreux élèves ont encore des difficultés à réaliser cette tâche.

- **Habilité liée au processus d'élaboration**

L'habileté liée au processus d'élaboration a été observée dans le cadre de la séance d'histoire filmée dans la classe de l'enseignant C.

Rappel de l'analyse des données [D3-2]. Il est rappelé que l'analyse réalisée des données [D3-2] dans la partie 1.1.1., à savoir des interventions des élèves dans le cadre de la séance d'histoire suite à la question de l'enseignante « Quel est le titre de ces documents ? Qu'est-ce qu'on en déduit ? », a révélé qu'un seul élève est intervenu pour donner le titre du document concerné sans développer ce qui pourrait être anticipé sur son contenu. Les élèves montrent ainsi une faible habileté à se saisir de manière autonome de cette question pour anticiper le contenu du document.

- **Habilités liées au processus d'intégration**

Les élèves de l'enseignant C ont été amenés à répondre à des questions qui nécessitaient un travail de mise en relation explicite et implicite d'informations. Il s'avère que cette compétence est également mobilisée dans le cadre de la lecture documentaire.

Habilité analysée	Questions ayant permis d'analyser l'habileté
Processus d'intégration Faire des inférences simples (information explicite dans le texte)	[D6-2] Question écrite proposée par l'enseignante <i>Que remplace la machine à vapeur ? (pour le doc. A texte)</i>

La réponse cible la capacité à identifier une réponse à partir d'un indice donné dans la question (mot se trouvant de manière identique dans le texte). L'analyse de cette question porte ici sur l'ensemble des productions des élèves de la classe et non plus seulement sur les trois élèves ciblés.

- ▶ Réponse acceptable : 18 / 21 - 85,7 %
- ▶ Omission : 1 / 21 - 4,8 %
- ▶ Réponses erronées : 2 / 21 - 9,5 %

Exemples de réponses correctes :

- La machine à vapeur pouvait remplacer la force humaine.
- La machine à vapeur remplace la force humaine.
- Elle est capable de remplacer la force humaine.

Exemples de réponses erronées.

- Ce qui remplace la vapeur : le pétrole
- Avant la machine à vapeur pour faire l'énergie il faut chauffer l'eau pour faire la vapeur.

Analyse [D6-2] : Cette question a été réussie par un grand pourcentage des élèves. Il convient toutefois de modérer ce résultat compte tenu de l'aide apportée par l'enseignant C qui leur a donné l'indice suivant : le mot remplacer n'a pas été choisi par hasard.

Habilité analysée	Questions ayant permis d'analyser l'habileté
Processus d'intégration Faire des inférences complexes (inférer le lien de causalité entre eux informations).	[D6-3] Question écrite ajoutée : « Pourquoi l'invention de la machine à vapeur a-t-elle permis le développement de l'industrie ? » à partir du document B p. 94

La réponse cible la capacité à inférer le lien de cause entre l'invention de la machine à vapeur [qui permettait d'actionner plusieurs machines phrase 1 et de fabriquer une grande quantité – phrase 2] et le développement de l'industrie [dernière phrase du texte B p. 94]. L'industrie s'est développée parce que l'invention de la machine à vapeur a permis d'utiliser des machines qui fabriquaient en grande quantité. Cette question nécessite de faire un lien entre le vocabulaire et le texte pour savoir ce qu'est l'industrie.

- ▶ Réponse acceptable : 4 / 21 – 19 %
- ▶ Omission : 9 / 21 – 42,9 %
- ▶ Réponses erronées : 8 / 21 – 38,1 %

Exemples de réponses correctes :

- Parce que les usines construites par les industriels dans lesquelles la machine à vapeur fabriquait toutes sorte de produits.
- Car elle a permis de produire des quantités énormes de produits
- Ça fabriquait des vêtements et toute sorte de produits en grande quantité et s'était moins cher que à la main.
- La machine à vapeur fabrique beaucoup d'énergie qui permettait la production en grande quantité.

Exemples de réponses erronées.

- La machine à vapeur fait marcher les machines, tout va de plus en plus vite.
- Parce qu'elle permet de fabriquer plus vite et du coup les humaines ne fabriquent plus.
- Parce que grâce à elle on a de l'énergie

Analyse [D6-3] : Les réponses correctes à cette question sont beaucoup plus faibles. Les deux exemples de réponses erronées repris ci-dessous indiquent que les élèves concernés n'ont pas compris, malgré les précisions apportées par l'enseignant C en classe et l'encadré sur le vocabulaire dans la double page, le sens de l'industrie ce qu'il faut mettre en lien dans le texte. Les élève semble davantage se baser sur leur souvenir des discussions en classe sur le texte que sur le texte lui-même

puisque l'information « plus vite » n'est pas présente dans le texte. La troisième erreur révèle une difficulté à comprendre la question et dans quel texte la réponse doit être cherchée.

- **Habiletés liées au processus métacognitif**

Les élèves ont été sollicités à la fois dans le cadre de la séquence sur le résumé et dans le cadre de l'entretien avec les 3 élèves de l'enseignant C sur leur capacité à connaître et savoir utiliser les stratégies appropriées pour répondre à des questions ou réaliser des tâches afférentes à la compréhension des textes documentaires. L'analyse de ces données [D9 et D10] a révélé s'agissant des élèves de la classe ayant fait l'objet de l'expérimentation sur le résumé qu'ils avaient, en début de séquence, une conscience faible ou au mieux relative de leurs compétences. Il convient également de souligner une nette différence entre les bons et les faibles lecteurs s'agissant de leur capacité à identifier les critères permettant d'analyser un résumé (avant la mise en œuvre d'un enseignement explicite). Les bons lecteurs ont su dégager plusieurs critères pertinents alors que les mauvais lecteurs n'ont soit pas réalisé l'activité demandée, soit ont proposé des critères non pertinents. L'analyse de données [D7] s'agissant des questions posées aux 3 élèves de l'enseignant C, révèle une situation similaire. En effet, si le bon lecteur a démontré une conscience de ce qu'il a fait et ce qu'il devait faire dans les tâches qui lui ont été demandées, le faible lecteur a montré une incapacité à expliciter ce qu'il a fait ou à comprendre pourquoi l'enseignant lui demandait de faire certaines tâches (par exemple pourquoi s'intéresser à la lecture du titre avant de lire le texte en entier).

1.4.1 Vérification de l'hypothèse n°4

L'hypothèse n°4 posait que la compréhension des textes documentaires solliciterait des habiletés et stratégies qui seraient difficile à acquérir et maintenir chez les élèves (autant que pour la compréhension des textes narratifs). Les résultats de la recherche permettent de confirmer cette hypothèse. En effet, il ressort de l'analyse des données que les élèves ont eu des difficultés à mobiliser les habiletés évaluées et ce plus particulièrement chez les faibles lecteurs.

Les résultats posés, il convient maintenant d'en discuter d'en comprendre la portée et la pertinence au regard de la problématique de départ. C'est ce que la prochaine partie va présenter.

2. Discussion générale

2.1. Rappel de notre point de départ

Le paradoxe mis en évidence par de nombreux auteurs concernant la situation des apprentissages face aux textes documentaires, nous a conduit à l'analyse des pratiques de plusieurs enseignants et des compétences, pour certains, de leurs élèves à propos de la compréhension de ce type de texte.

Notre problématique était la suivante : explorer les pratiques d'enseignement pour tenter d'identifier celles qui favoriseraient chez l'élève le développement des habiletés nécessaires pour comprendre les textes documentaires.

C'est sur la base des résultats obtenus dans la cadre du présent mémoire qu'il est proposé de discuter de cette problématique afin de comprendre la pertinence et la portée de nos résultats.

2.2. Discussion

Il convient dans un premier temps de revenir sur la place des textes documentaires à l'école. L'analyse des déclarations des enseignants ayant répondu au questionnaire met en évidence que les élèves sont tous confrontés à la lecture des textes documentaires dans le cadre de leur scolarité et ce principalement pour apprendre (en histoire / géographie) ou chercher des informations sur un thème dans le cadre d'un projet interdisciplinaire. S'il n'est pas possible de dégager des chiffres aussi importants que ceux mis en évidence par les travaux de recherche visés dans le chapitre I du présent mémoire et notamment ceux de H. Ziarko et R. Pierre (1993), les données recueillies confirment que les textes documentaires sont des supports d'apprentissage à l'école.

Les résultats de notre étude montrent cependant que les élèves ont des difficultés à mobiliser les habiletés nécessaires pour comprendre ce type de texte. Ce constat confirme les dernières évaluations PIRLS 2016 mais également l'ensemble des travaux de recherche portant sur la compréhension des textes documentaires (voir notamment De Croix, 2016). En effet, l'analyse des productions des élèves ayant participé à notre étude révèle que ces derniers ont été confrontés à des difficultés mises en évidence par la recherche pour la lecture documentaire. Ces difficultés interviennent dans l'ensemble des processus nécessaires pour comprendre : macroprocessus (difficulté à résumer et à identifier une idée principale), processus d'élaboration (faire des prédictions à partir de la structure d'un texte documentaire), processus d'intégration (faire des inférences simples et complexes, combiner plusieurs sources d'informations et comprendre leur relation), processus métacognitif (connaître et utiliser des stratégies appropriées pour réaliser les tâches demandées). Les résultats confirment également les travaux de recherche concernant le constat qu'il existe une grande disparité entre les bons et les faibles lecteurs s'agissant de leur capacité à avoir un contrôle cognitif sur leur lecture

(Cèbe S. et Goigoux R., 2009, p. 8). Comme pour la lecture littéraire, les faibles lecteurs de l'étude ont démontré une faible conscience de leurs propres procédures et des modalités de contrôle de leur compréhension. Or, de multiples recherches ont établi les liens qui unissent la qualité de compréhension et celle du contrôle cognitif en lecture (recherches citées par Cèbe S. et Goigoux R., 2009, p. 8). Il est également intéressant de souligner que les difficultés mises en évidence dans le cadre de l'expérimentation sur l'apprentissage du résumé sont celles constatées également par différents travaux de recherche. En effet, l'analyse des données recueillies en classe ont permis d'identifier trois difficultés principales, à savoir la capacité à sélectionner toutes les idées principales du texte source, la capacité à supprimer les idées secondaires et la capacité à reformuler. Certains chercheurs, cités par J. Giasson (1900, p. 85) s'accordent ainsi pour considérer que les problèmes à résumer par les élèves sont notamment liés à des difficultés à appliquer les règles du résumé (Head, 1987). Et parmi ces règles, celles qui posent le plus de difficultés sont celles d'identifier l'idée principale et de supprimer les idées secondaires. J. Giasson (1990, p. 86) rapporte également que des chercheurs ont observé que les élèves du primaire incluent souvent dans leur résumé l'information qui est nouvelle pour eux et laissent de côté les informations jugées importantes par l'auteur. Leur raisonnement serait donc le suivant : si l'information est courante et déjà connue, elle n'a pas besoin d'être résumée. Il convient en revanche de nuancer les difficultés que certains élèves ont pu avoir concernant la réalisation des résumés. En effet, J. Giasson explique (1990 p. 87) que si les problèmes rencontrés par les élèves au niveau du résumé « peuvent être symptomatiques de problème de compréhension, un lecteur qui connaît des difficultés à résumer n'est pas nécessairement un lecteur qui éprouve des difficultés à comprendre. Dans plusieurs cas, il peut s'agir de difficultés à effectuer des opérations secondaires utiles à la condensation de l'information. ». Cette observation pourrait ainsi permettre d'expliquer que certains faibles lecteurs n'ont pas progressé entre le début et la fin de l'expérimentation.

La lecture documentaire se confronte donc tout autant que la lecture littéraire à des résistances et nécessite un rôle actif du lecteur pour comprendre et apprendre. Pour reprendre les termes de S. Decroix et F. Dumais (2004, p. 94). : « la seule confrontation à ces écrits ne peut permettre que les élèves soient à même d'identifier les attendues en matière de lecture. » Ces difficultés mettent ainsi en évidence l'importance d'apporter un enseignement adéquat pour aider les élèves à gérer leur compréhension des textes documentaires.

Les résultats de notre recherche ont toutefois confirmé le constat de nombreux auteurs s'agissant de la place de l'enseignement de la compréhension des textes documentaires à l'école (voir notamment Janicot A. 2000). La compréhension des textes documentaires est peu enseignée. Alors que tous les enseignants ayant répondu au questionnaire déclarent proposer un enseignement spécifique et

explicite de la compréhension des textes documentaires, deux enseignants sur cinq déclarent ne proposer aucun enseignement spécifiquement consacré à la compréhension des textes documentaires dans le cadre de leur programmation annuelle. De plus, si les trois autres enseignants déclarent proposer dans leur programmation des séquences, séances ou situations d'apprentissages dédiées à la compréhension des textes documentaires, leur pourcentage reste faible au regard de leur programmation en lecture-compréhension (entre 20 % à 39 %).

Il est intéressant à ce stade de la discussion de rapprocher ce constat aux réponses apportées par les enseignants concernant leur représentation de la compréhension des textes documentaires. Il est rappelé qu'il a été demandé aux enseignants de nous indiquer si la définition que nous leur proposons correspondait à leur représentation de la compréhension des textes documentaires. Cette définition repose sur les travaux de recherche de référence qui démontrent que, comme pour la littérature, comprendre un texte documentaire nécessite un rôle actif du lecteur qui doit construire un sens cohérent pour lui (ce qui suppose un sens propre à chacun selon les connaissances individuelles acquises et les intentions personnelles de lecture) et suppose par conséquent une interprétation. Or, les résultats montrent que les deux enseignants déclarant ne pas proposer dans leur programmation d'enseignement spécifiquement dédié à la compréhension des textes documentaires sont ceux qui déclarent que la définition proposée ne correspond pas à leur représentation de la compréhension des textes documentaires. Pour justifier leur position, ces deux enseignants affirment que la notion d'interprétation n'est pas appropriée pour la compréhension de ce type de texte. En écrivant qu'« un document apporte une information qui peut être comprise ou non » (enseignant B) ou que « le documentaire ne donne pas lieu à un débat interprétatif mais délibératif » (enseignant D), ces deux enseignants semblent considérer la lecture documentaire comme une lecture objective sans interprétation possible. Au contraire, les trois autres enseignants qui déclarent proposer un enseignement de la compréhension des textes documentaires déclarent être d'accord avec cette définition et soulignent (pour ceux qui ont justifié leur réponse) l'importance du mot « interprétation » dans la définition proposée. Comme l'affirment de nombreux auteurs, il existerait donc bien une représentation persistante à l'école qui associe la lecture documentaire comme une lecture objective qui ne mobilise pas le lecteur (voir notamment Jorro A., 1992, p. 82) et qui influencerait donc la pratique des enseignants.

Il convient toutefois de nuancer les résultats obtenus s'agissant des pratiques des enseignants interrogés et de l'enseignant observé. En effet, malgré le faible nombre de personnes ayant participé à notre recherche, les pratiques ayant été analysées sont très variées. Deux enseignants déclarent proposer un enseignement explicite de la compréhension des textes documentaires mobilisant les stratégies recommandées. Nous avons également été surpris de constater que même les enseignants

déclarant ne pas proposer d'enseignement de la compréhension des textes documentaires dans leur progression, déclarent pourtant mobiliser, à des fréquences diverses, des stratégies recommandées dans le cadre de l'enseignement de la compréhension des textes documentaires (communes et/ou spécifiques à la lecture littéraire). Enfin, les déclarations et l'observation de l'enseignant C, qui prévoit dans sa programmation un enseignement de la compréhension des textes documentaires, mettent en évidence que même s'il ne propose pas d'enseignement explicite, il mobilise des stratégies recommandées mais ce de manière non systématisée.

Les stratégies recommandées de lecture des textes documentaires ne sont donc pas, sur la base de notre échantillon, minimales voire inexistantes à l'école contrairement à ce qu'affirment certains auteurs dont A. Janicot (Janicot A. 2000). Comment expliquer cette situation ? Il convient de rappeler que les enseignants ayant répondu au questionnaire et ayant participé à cette recherche sont ceux ciblés par les conseillers pédagogiques de la circonscription de Pézenas comme étant des enseignants qui ont déjà démontré des enseignements favorables à la compréhension. La pratique des enseignants en matière de lecture documentaire, si elle n'est pas réfléchie, serait donc influencée par leur pratique générale en compréhension (et donc littéraire puisqu'il est rappelé que tous les enseignants interrogés déclarent proposer un enseignement explicite de la compréhension littéraire).

Cette nouvelle hypothèse concernant l'influence de l'enseignement de la compréhension des textes littéraires sur la compréhension des textes documentaires pourrait être appuyée par l'étude qui a été faite des supports didactiques déclarés être utilisés par les enseignants interrogés. En effet, l'analyse des supports utilisés par les enseignants qui déclarent ne pas proposer d'enseignement de la compréhension des textes documentaires mais qui pourtant déclarent aborder certaines stratégies recommandées avec leurs élèves montrent que certaines de ces stratégies y sont enseignées, sans prendre en compte les spécificités de la compréhension des textes documentaires dans leur mise en œuvre (notamment résumer, stimuler les connaissances antérieures, prédire le contenu d'un texte, rechercher des informations explicites et implicites). Il convient toutefois de rappeler que l'influence des outils didactiques dans cette étude a toutefois été fortement relativisée.

L'effet des pratiques identifiées dans le cadre de cette recherche sur les compétences des élèves n'a pas pu être analysé pour l'ensemble des enseignants ayant répondu au questionnaire. Nous avons toutefois tenté d'essayer de comparer une pratique dite explicite de l'enseignement de la compréhension des textes documentaires (dans le cadre d'une expérimentation menée dans notre classe de CM1/CM2) avec une pratique non explicite mais présentant des gestes professionnels recommandés (dans la classe de l'enseignant C).

Tout d'abord, concernant l'expérimentation d'une séquence ayant pour objectif de faire apprendre aux élèves à résumer un texte documentaire, il convient de rappeler qu'elle a été mise en œuvre selon

les principales recommandations des travaux de référence s'agissant de l'enseignement explicite de la compréhension des textes documentaires (séquence ANNEXE 11). Il a ainsi été expliqué aux élèves pourquoi, quand et comment un texte documentaire doit être résumé en mettant en évidence les spécificités de la lecture documentaire par rapport à la lecture littéraire. Une grille de critère a ainsi été construite avec les élèves pour les aider à conscientiser les stratégies à mobiliser pour résumer et les règles à appliquer. Des séances spécifiques ont également été consacrées à l'apprentissage de la reformulation et de la distinction entre une idée principale et une idée secondaire. Un second outil a également été construit en fin de séquence avec les élèves pour mettre en évidence toutes les étapes nécessaires à suivre dans la démarche du résumé. Il convient également de souligner qu'un travail en groupe a été proposé en fin de séquence pour permettre aux élèves de confronter leurs compétences. Avant de revenir sur les résultats liés à cette expérimentation, nous souhaitons rappeler pourquoi nous avons choisi d'évaluer l'impact d'un enseignement explicite sur la compréhension des textes documentaires au travers de la tâche complexe du résumé. Si, comme il a été expliqué ci-dessous, les difficultés que peuvent rencontrer les élèves à résumer ne sont pas nécessairement liées à des difficultés de compréhension (Giasson J., 1990 p. 87), le résumé n'en demeure pas moins la tâche qui permettrait de cerner le processus de compréhension des élèves dans son ensemble (J. Giasson, 1990 p. 80, M.-Fr. Faure 2014, p. 102, A. Jorro, 1999). Il convient à ce titre de rappeler que comprendre un texte documentaire ce n'est pas uniquement construire du sens mais c'est également construire un savoir. Or le résumé permet de mobiliser cette habilité à transformer des informations en connaissances (M.-Fr. Faure 2014, p. 102).

Concernant les résultats, il est particulièrement difficile d'isoler quelle(s) étape(s) de la séquence ont permis de faire progresser les élèves. En revanche, ce qui est indéniable à l'analyse des données recueillies dans le cadre cette expérimentation c'est que la plupart des élèves, qu'ils soient faibles ou bons lecteurs, ont fait des progrès (à des degrés différents évidemment) tant dans leur production écrite que sur le plan de leur conception de la tâche à effectuer. Ce constat vient confirmer les travaux de recherche qui ont été faits concernant l'enseignement de la compréhension des textes documentaires (voir notamment J. Giasson 1990, M. Fr- Faure, 2014, M.-N. Simonard 2002, S. De Croix, J. Penneman et M. Wyns 2018 et le résumé réalisé dans le chapitre I du présent mémoire).

S'agissant des observations réalisées auprès des élèves de l'enseignant C, il est plus compliqué d'identifier un lien direct avec sa pratique et les compétences de ces élèves. Il n'en demeure pas moins que les difficultés identifiées chez les élèves de cet enseignant (concernant toutes les habilités analysées) et plus particulièrement chez le faible lecteur interviewé, révèlent que les compétences nécessaires pour comprendre un texte documentaire ne sont pas stabilisées. Or, comme l'explique S. Cèbe et R. Goigoux (2009, p. 9), toutes les difficultés rencontrées par les faibles lecteurs vont « affecter les performances dans les tâches qui visent à évaluer la qualité de sa compréhension, bien

sûr, mais aussi celles où il est censé lire pour lui-même ou pour comprendre de nouvelles connaissances ». Si l'enseignement de l'enseignant C peut être efficace pour certains élèves, il est possible de douter qu'il soit suffisant au regard des difficultés de compréhension rencontrées par ses plus faibles lecteurs qui n'ont pas conscience de ce qu'ils peuvent faire face à un texte documentaire.

Les difficultés constatées faces aux différentes tâches proposées aux élèves pour mobiliser leur compétence de compréhension des textes documentaires posent clairement la question de l'enseignement de la compréhension de ce type de texte à l'école. La pratique seule, en tout cas pour certains élèves et même si elle mobilise des stratégies recommandées, ne semble pas pouvoir suffire pour leur permettre, et plus particulièrement aux faibles lecteurs, de faire des progrès. Les pratiques d'enseignement ont donc, comme pour la lecture littéraire, un impact sur les compétences des élèves et au regard de l'expérimentation menée, il semble raisonnable de penser que les stratégies recommandées par la recherche s'agissant de la compréhension des textes documentaires favorisent chez l'élève le développement des habilités nécessaires pour comprendre les textes documentaires. La présente discussion doit toutefois être complétée par un commentaire sur la démarche méthodologique de notre travail. Nous voudrions ainsi aborder à présent quelques-unes des limites.

2.2 Limites

Les résultats de la présente recherche doivent être interprétés au regard de certains biais qu'il a été possible d'identifier à la fois au cours de la mise en œuvre de cette recherche qu'au moment de l'analyse des données recueillies.

La première difficulté concerne le point de départ du recueil de données, à savoir le questionnaire. Afin d'essayer de remédier au mieux à la faiblesse de ce type d'outil pour analyser la pratique d'enseignants, nous avons décidé de proposer un questionnaire le plus détaillé possible afin d'avoir une vision complète des pratiques déclarées. Sans être en mesure de donner la raison précise qui explique le faible nombre de réponses à ce questionnaire, nous supposons que sa longueur et la précision des questions posées ont pu être un obstacle. Nous retenons toutefois que le détail des questions posées a pu permettre une analyse fine des cinq réponses obtenues.

La deuxième difficulté concerne l'échantillon d'enseignants ayant participé à notre étude. Leur nombre est très faible mais leur profil est également particulier. En effet, il faut rappeler que les enseignants ayant répondu sont des enseignants identifiés par les conseillers pédagogiques de la circonscription de Pézenas comme des enseignants pour lesquels des pratiques d'enseignement favorables à la compréhension ont été observées. Les conclusions tirées à partir des données obtenues ne sont donc très probablement pas représentatives du terrain scolaire. Cette situation pourrait donc

venir affaiblir la validité des résultats obtenus. Il convient toutefois de souligner que malgré cet échantillon « choisi », les résultats révèlent tout de même des fragilités identifiées par les travaux de recherche de référence, s'agissant de l'enseignement de la compréhension des textes documentaires. Il est donc possible d'en déduire que pour un échantillon plus large et moins « expert » dans l'enseignement de la compréhension, les conclusions conforteraient totalement les travaux de recherche.

La troisième difficulté concerne la courte durée sur laquelle cette recherche a été menée. Cette durée a bien été évidemment dictée par les contraintes de la réalisation d'un mémoire dans le cadre d'une formation universitaire. Nous aurions toutefois souhaité pouvoir recueillir des données complémentaires auprès des enseignants ayant répondu au questionnaire pour affiner leurs déclarations. Il convient en même temps de nuancer paradoxalement ce propos au regard du grand nombre de données qui a dû être traité pour ce mémoire. En effet, pour avoir une vision la plus complète du sujet, des données de nature différentes ont été recueillies et analysées, ce qui a demandé un travail conséquent. Compte tenu de la courte durée sur laquelle ce travail a dû être fait, il est fort probable que ces données n'ont pas été exploitées aussi finement qu'elles auraient pu l'être.

La quatrième difficulté que nous souhaitons mettre en avant concerne les tâches que les élèves ont réalisées dans le cadre cette étude. Nous avons pu constater qu'une question en particulier posée aux élèves de l'enseignant C pour évaluer leur capacité à résumer a été mal rédigée. La consigne visait ce que les élèves « ont retenu » des documents et ne demandait pas de faire un résumé. Il est donc fort probable que les productions des élèves aient été influencées par cette consigne et que la compétence visée n'a pas pu être correctement analysée. Il convient toutefois de souligner qu'afin de contrebalancer cette erreur, nous avons modifié nos questions pour l'entretien afin d'en poser une spécifiquement sur la tâche du résumé pour obtenir des données supplémentaires.

Enfin, la dernière limite que nous souhaitons souligner est celle relative à l'analyse subjective qu'il a pu être faite des productions des élèves dans le cadre de l'expérimentation sur le résumé. En effet, malgré la grille détaillée qui a été constituée pour analyser les productions des élèves, nous avons rencontré des difficultés à analyser l'un des critères d'un bon résumé, à savoir celui de ne pas mettre d'informations secondaires. Comme nous avons pu en discuter avec les élèves au cours des différentes séances, ce critère nécessite que la subjectivité du lecteur soit la moins marquée possible. Nous espérons donc avoir été capable nous-même de mobiliser cette compétence au risque de fragiliser les résultats obtenus dans l'analyse des productions des élèves.

3. Perspectives

Cette recherche a posé la question de l'enseignement de la compréhension des textes documentaires à l'école et a montré l'importance de proposer un enseignement spécifique et explicite de la compréhension des textes documentaires.

Il convient d'ailleurs de rappeler que depuis 2016, l'enseignement explicite de la compréhension est au cœur des programmes de français qui préconisent cette pratique « afin de doter les élèves de stratégies efficaces et de les rendre capables de recourir à la lecture de manière autonome » [extrait identique des programmes de cycle 3 de 2016 et 2018].

Comment enseigner explicitement la compréhension des textes documentaires ? En prenant tout d'abord en compte ses spécificités. En effet, sans pouvoir véritablement l'affirmer à défaut d'avoir pu observer la pratique réelle de tous les enseignants ayant participé à cette recherche, le risque principal serait de faire croire aux élèves (et aux enseignants) qu'on apprend à lire un texte documentaire comme un texte littéraire (et donc d'enseigner aux élèves à comprendre des textes documentaires comme des textes littéraires). S'il existe des habiletés communes (principalement associées au microprocessus et au processus d'intégration de la compréhension), nous devons garder en tête que la lecture documentaire présente des difficultés qui lui sont propres. S'il est possible de penser (ce qui est le cas sur l'échantillon de notre recherche, que nous savons tout de même non représentatif du terrain) que les enseignants ont de plus en tête qu'il existe une spécificité du langage écrit par rapport au langage oral pour s'engager dans des démarches explicites d'enseignement de la compréhension littéraire, il faut également qu'ils prennent conscience des spécificités du langage écrit littéraire par rapport au langage écrit documentaire pour s'engager dans des démarches explicites et spécifiques d'enseignement de la compréhension des textes documentaires. Il est raisonnable de penser que les enseignants sont tous capables d'accompagner les élèves dans la compréhension des textes documentaires mais sous réserve d'avoir, au-delà d'une formation, des outils didactiques qui faciliteraient leur travail, comme cela existe pour l'enseignement explicite de la compréhension des textes littéraires (notamment le livre-outil *Lector Lectrix*).

Si les supports didactiques étudiés dans le cadre de ce mémoire ne semblent pas faciliter cette démarche, nous pouvons conseiller un outil publié récemment en Belgique sur lequel d'ailleurs la séquence expérimentée en classe s'est appuyée : De Croix S., Penneman P. et Wyns M. (2018), *Lirécrire pour apprendre. Comprendre les textes informatifs.*, Presse universitaire de Louvain.

Nous avons également su mesurer dans le cadre de la réalisation de ce mémoire qu'au regard des nombreuses résistances qu'il existe face à la lecture documentaire, les compétences qu'il est

nécessaire de développer ne peuvent être maîtrisées à la fin de l'école primaire. Cela ne signifie pas pour autant qu'il ne faut pas sensibiliser et même amener les élèves à développer ces compétences au cycle 3 (voir même avant) en ajustant bien évidemment les exigences des tâches à leurs capacités. Cela ne pourra que les aider à passer dans le secondaire un peu plus paisiblement puisqu'il convient de rappeler que le passage des élèves du primaire au secondaire constitue une rupture dans le mode de transmission des connaissances (De Croix S. 2016, M. -Fr. Faure 2014). Cela pourra dans tous les cas les aider à réaliser de nombreuses tâches qui leur sont demandées à l'école en appui de documents. Nous envisageons d'ailleurs de poursuivre le travail dans la classe qui a expérimenté la séquence sur le résumé, en réinvestissant les compétences développées dans le cadre d'une séquence consacrée à la réalisation d'exposés. En effet, cette activité nécessite d'être en mesure de comprendre des textes documentaires pour sélectionner des informations répondant à un sujet et être en mesure de les résumer et de les présenter à un auditoire.

Enfin nous souhaitons terminer cette partie sur les élèves. L'apport principal de ce mémoire est selon nous une prise de conscience, à la fois par nos lectures et notre recherche, que, comme l'explique de nombreux auteurs (notamment J. Penneman et M. Wyns 2016, M.-Fr. Faure 2014, Bautier E., Crinon J., et al. 2012 et De Croix S. 2016) les difficultés que rencontrent les élèves dans leurs apprentissages ne tiennent pas essentiellement de leur insuffisance (linguistique, de travail ou autre) mais à l'incapacité de mobiliser les habiletés nécessaires pour comprendre leur support de travail qui s'avère être majoritairement des textes documentaires. Il est donc de la responsabilité des enseignants de se saisir de cette question et de s'engager dans une pratique adéquate pour les accompagner dans leurs apprentissages

Conclusion

La visée de cette recherche a été de souligner comment les façons de faire lire des textes documentaires à l'école pouvaient être cruciales pour les élèves mais également l'enseignant.

L'analyse des travaux des élèves au cours de cette recherche témoigne de la difficulté que les élèves ont pour comprendre un texte documentaire. Ces difficultés posent clairement la question de l'enseignement de la compréhension de la lecture documentaire à l'école. La pratique seule, en tout cas pour certains élèves, ne peut pas suffire à leur permettre de faire des progrès. Les stratégies doivent faire l'objet d'un enseignement explicite afin qu'elles puissent être automatisées pour devenir des compétences stabilisées chez les élèves.

Il convient d'ailleurs de rappeler qu'au-delà d'une recommandation institutionnelle ou d'une conclusion de recherche, il s'agit d'une responsabilité de chaque enseignant de permettre aux élèves d'être en mesure de comprendre les textes documentaires puisque cela conditionne leurs apprentissages et leur acquisition de nouvelles connaissances.

Derrière l'enseignement de la compréhension des textes documentaires se cache également un autre enjeu sociétal, à savoir la construction de l'esprit critique des élèves. En effet, les élèves sont aujourd'hui la cible d'un flot d'informations, que ce soit par écrit ou en ligne. Or, il a été démontré que « en règle générale, les élèves du cycle moyen croient que ce qui est dit dans les textes est vrai en raison même du fait qu'ils existent sous forme imprimée ou en ligne. » (Daguet, 2000) cité par le Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013). Il est donc indispensable d'apprendre aux élèves à comprendre tout type de texte pour qu'ils soient en mesure d'interagir avec eux, à prendre conscience des points de vue et de développer un esprit critique vis-à-vis du contenu. Tout texte, même documentaire, n'est pas neutre. Les élèves doivent développer les habiletés pour savoir interpréter et utiliser le contenu de ce qu'ils lisent. Cette capacité peut également faire l'objet d'un enseignement explicite tel que celui recommandé par le Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2013), mais celui-ci devra faire l'objet d'un autre travail de recherche.

ANNEXES

ANNEXE 1 – Tableau récapitulatif des données recueillies pour tester chaque hypothèse

ANNEXE 2 – Questionnaire adressé aux enseignants

ANNEXE 2.2 – Double page d'un texte documentaire ajouté au questionnaire

ANNEXE 3 – Réponses des enseignants ayant répondu au questionnaire

ANNEXE 4 – Copie de l'email reçu de Madame A C transmettant les informations du Centre de ressources pour les écoles de Montpellier

ANNEXE 5 – Double page du manuel *Histoire et histoire des arts*, CM, Magellan, 2016 utilisé pour les 2 séances d'histoire observées

ANNEXE 6 – Vidéo de la séance d'histoire

ANNEXE 7 – Questions proposées par l'enseignante à l'écrit

ANNEXE 8 – Liste des manuels analysés

ANNEXE 9 – Copies des réponses à trois questions ciblées

ANNEXE 10 – Trame de l'entretien – questions posées

ANNEXE 10.1 – Enregistrements de l'entretien

ANNEXE 11 – Séquence sur le résumé

ANNEXE 12 – Fiches de préparation de la séquence sur le résumé

ANNEXE 13 – Copies des résumés réalisés en évaluation diagnostique

ANNEXE 14 – Copies des grilles d'analyse des difficultés en évaluation diagnostique

ANNEXE 15-1 – Copies des travaux des élèves pour identifier un « bon résumé » ex 1

ANNEXE 15-2 – Copies des travaux des élèves pour identifier un « bon résumé » ex 2

ANNEXE 16 – Enregistrement 1 – S2 Séquence résumé

ANNEXE 17.1 – Enregistrement 2 – S4 Séquence résumé

ANNEXE 17.2 – Copies des résumés coopératifs

ANNEXE 18 – Enregistrement 3 – S5 Séquence résumé

ANNEXE 19 – Copies des résumés rédigés en évaluation sommative

ANNEXE 20 – Grille d'analyse des productions orales et écrites des élèves (séances en histoire et entretien)

ANNEXE 21.1 et 21.2 – Grille d'analyse d'un résumé et démarche pour résumer

ANNEXE 22 – Mise en lien des objectifs et des questions posées dans le cadre de l'interview

ANNEXE 23 – Texte documentaire utilisé pour la S1 – Evaluation diagnostique

- ANNEXE 24 – Grille d’analyse des données D8
- ANNEXE 25 – Productions de Lola, Aya et Majda (Résumer – Evaluation diagnostique)
- ANNEXE 26 – Productions de Capucine et Lilie (Résumer – Evaluation diagnostique)
- ANNEXE 27 – Résumés fictifs proposés aux élèves pour la S2
- ANNEXE 28 – Texte documentaire utilisé en S2 – Analyse d’un bon résumé
- ANNEXE 29 – Grille d’analyse des données D10
- ANNEXE 30 – Critères proposés par l’enseignant pour analyser les résumés fictifs – S2
- ANNEXE 31 – Grille d’analyse comparative des données D10
- ANNEXE 32 – Texte documentaire utilisé en S4 – Résumer en groupe
- ANNEXE 33 – Grille d’analyse des données D12
- ANNEXE 34 – Texte documentaire utilisé en S6 – Evaluation finale
- ANNEXE 35 – Grille d’analyse comparative des résumés (diagnostique – final)

Il est précisé que toutes les annexes sont disponibles sur un support numérique délivré au moment du dépôt du mémoire. Seules les annexes ci-après visées seront imprimées en version papier avec le mémoire : 1, 11, 21.1, 21.2, 24, 29, 31, 33, 35

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages, articles et dossiers

Avel P. et Crinon J. (2012), Lire des textes pour apprendre en sciences et pour apprendre à comprendre. D'une lecture en contexte à une lecture instrumentalisée, *Repères*, n°45, pp.117-134.

Bautier, É., Crinon J., Delarue-Breton C. et Marin Br. (2012), Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ?, *Repères*, n°45, pp.63-79.

Bianco M., Rémond M., Crinon J. et al.(2011), Comprendre, ça s'apprend ?, *Revue Argos*, n° 48, juillet 2011, [en ligne - consulté le 28 octobre 2018] Disponible sur le Web <http://www.educ-revues.fr/ARGOS/AffichageDocument.aspx?iddoc=39718>

Cartier S. C. et Dumais Fr. (2004), Apprendre sur un sujet en lisant des textes informatifs. Dans Van Grunderbeeck N., Théorêt M., Chouinard R. et Cartier C. (dir.), *Suggestions de pratiques d'enseignement favorables au développement de la lecture chez les élèves du secondaire*, Université de Montréal, Département de didactique & Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des Sciences de l'Éducation.

Cèbe S., Goigoux R., Thomazet S.,(2004), Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemple de tâches et d'activités, *Lire écrire, un plaisir retrouvé*, MEN-DESCO [en ligne - consulté le 28 octobre 2018] disponible sur e site Web <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00922482/document>

De Croix S. et Penneman J. (2016), Lire un dossier de documents à visée informative et y circuler : un objet enseignable au début du secondaire ?, *Recherches en éducation*, n°25, pp.93-105.

Falardeau E. et Gagné J.-C. (2012), L'enseignement explicite des stratégies de lecture : des pratiques fondées par la recherche, *Enjeux*, n°83, pp.91-120.

Faure M.-Fr. (2014). *Lire au collège. Savoir interpréter les textes et savoir en parler*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Giasson J. (1990), *La compréhension en lecture*, De Boeck

Janicot A. (2000), Comment aider les élèves à mener une lecture documentaire efficace ?, *Les actes de lecture*, n° 71, sept.

Janicot A. (2003), Apprendre à lire le document scientifique, *Cahiers pédagogiques*, n°341, janvier 2003

Jorro A. (1999), *Le lecteur interprète*, PUF Education et Formation

Laparra M. (1986), Analyse des difficultés des élèves en matière de lecture et d'écriture des textes explicatifs, *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°51, 1986. Les textes explicatifs. pp. 77-85

Le Bouffant M. (1986), Lire pour apprendre : utiliser les textes documentaires, *Le Français aujourd'hui*, n°74, 1986

Marin B., Crinon J., Legros D., et Avel P. (2007), Lire un texte documentaire scientifique : quels obstacles, quelles aides à la compréhension ? *Revue française de pédagogie*, n°160

Ministère de l'éducation de l'Ontario (2009), Accroître la capacité. Littéracie Critique. *Série d'apprentissage professionnel n°9*

Nonnon, É. (2012), Dimension épistémique de la lecture et construction de connaissances à partir de l'écrit : enjeux, obstacles, apprentissages, *Repères*, n°45, pp.7-37.

Penneman J., et Wyns M., (2016), Lire pour apprendre : Comment les enseignants du début du secondaire s'approprient-ils un instrument didactique spécifique ?, *Le français aujourd'hui* 2016/3 (N° 194), p. 85-94.

Raichvarg D. (1988), Lire des documentaires ? Pas si simple, *Cahiers pédagogiques* n°261, février 1988

Schilling P., Hindryckx G., Ungaro L. et Dupont V. (2016), *Inférer, interpréter et apprécier des textes : des compétences en lecture hors de portée de nos élèves de 4^e année primaire ? Analyse de réponses produites en lien avec deux textes de l'épreuve PIRLS 2011*, Publication de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Simonard M.-N (2002), *Lire, écrire des textes documentaires au cycle 3 et en 6^e*, dossier du CEPEC n° 65, 4^e trimestre [en ligne - consulté le 28 octobre 2018] Disponible sur le Web http://cepecdoc.cepec.org/17/page/98/lire_et_ecrire_pour_comprendre_le_monde.html

Ziarko H., et Pierre R. (1993), Types de lectures et compréhension des textes informatifs Dans M. Lebrun et M. N Paret (ed) *L'hétérogénéité des apprenants : un défi pour la classe de français*, Paris, p. 121-128

Wixson K, Bosky A, Yochum M. et Alvermann D. (1984), An Interview for Assessing Student's Perceptions of Classroom Reading Tasks », *The Reading Teacher*, vol. 37, n° 4, p. 346-354

Comptes-rendus et actes de conférences

De Croix S. (2016), *Comment lire les textes informatifs au début du secondaire ?*, compte rendu de l'intervention portant le titre susmentionné de la conférence de consensus intitulée « Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture ? »

Lafontaine D. (2003)., *Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire ?*, document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003. [en ligne - consulté le 28 octobre 2018] Disponible sur le Web <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/lafontaine.pdf>

Outils didactiques : manuels, méthodes, documents, fichiers

Cèbe, S. & Goigoux, R. (2009). *Lector et Lectrix*, Paris, Retz

De Croix, S. et Penneman J. et Wyns M. (2018), *Lire pour apprendre. Comprendre les textes informatifs*. Presses universitaires de Louvain

Descouens M., Mesnager J., Médard P.-L. et al. (2011), *L'Atelier de Lecture. Cahier d'entraînement*, Nathan

Groupe département Prévention de l'illettrisme – 36, *Je Lis Je Comprends – CM1*

Picot F. (2016), *La Grammaire au jour le jour – CE2 – CM1 – CM2 – Contenus année 1*, éditions Nathan

Documents institutionnels

Code de l'éducation

Programmes de l'Education Nationale (2002 à 2018)

Fiche Eduscol, La compréhension des textes informatifs et documentaires [en ligne - consulté le 28 août 2018] Disponible sur le Web :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/88/2/RA16_C3_FRA_07_lect_comp_compr_N.D_612882.pdf

ANNEXE 1 – Nomenclature et tableau récapitulatif des données

Nomenclature des données

Code	Description
	Dans le cadre du questionnaire
D1	pratiques enseignantes déclarées dans le questionnaire
	Dans le cadre de l'analyse de manuels
D2	manuels déclarés être utilisés (questionnaire) et du manuel d'histoire utilisé par l'enseignante observée.
	Dans le cadre des séances d'histoire observées dans la classe volontaire
D3	paroles (de l'enseignante et des élèves) enregistrées pendant les séances d'histoire mobilisant des textes documentaires
D4	questions écrites proposées par l'enseignante observée pendant les séances d'histoire.
D5	actions (enseignante et élèves) enregistrées pendant les séances d'histoire observées
D6	écrits (copies) des élèves : réponses à certaines questions posées dans le cadre de la séance d'histoire observée
	Dans le cadre de l'interview d'élèves réalisés après les séances d'histoire observées
D7	paroles des élèves dans le cadre de l'interview réalisé après les séances d'histoire observées
	Dans le cadre de la mise en œuvre d'une séquence dans ma classe
D8	écrit (copies) des élèves : résumé réalisé en évaluation diagnostique – avant mise en œuvre de l'enseignement explicite – séance 1 de la séquence
D9	écrit (copies) des élèves : grille d'analyse des difficultés rencontrées par les élèves pour la rédaction de leur résumé en évaluation diagnostique (grille complétée par les élèves eux-mêmes avant la mise en œuvre l'enseignement explicite) – séance 1 de la séquence
D10	écrit (copies) des élèves : travail sur l'identification de « bon » ou « mauvais » résumé – avant mise en œuvre de l'enseignement explicite – séance 2 de la séquence
D11	paroles des élèves au moment de la construction collective des critères pour faire un « bon résumé » - séance 2 de la séquence
D12	paroles des élèves + écrits (copies) des élèves : réalisation coopérative d'un résumé – séance 4 de la séquence
D13	paroles des élèves : construction collective de la démarche à réaliser pour faire un résumé – Séance 5 de la séquence
D14	écrit (copies) des élèves : résumé réalisé en évaluation sommative – après enseignement explicite pour réaliser un résumé – séance 6 de la séquence
D15	données statistiques et informations obtenues auprès du Centre ressource pour les écoles et la littérature jeunesse de Montpellier

ANNEXE 1 – Nomenclature et tableau récapitulatif des données

Tableau récapitulatif des données recueillies

Hypothèses	Données	Objectifs
<p>H1 - La compréhension des textes documentaires serait peu enseignée ou si elle est enseignée, elle ne fait pas l'objet d'un enseignement explicite ou d'un enseignant mobilisant les stratégies recommandées (comme le serait l'enseignement de la compréhension des textes narratifs).</p>	<p><u>Dans le cadre du questionnaire :</u> → pratiques enseignantes déclarées sur la base d'un questionnaire (D1)</p> <p><u>Dans le cadre des données obtenues auprès du Centre de ressource pour les écoles :</u> → données chiffrées (D15) de la répartition des prêts entre ouvrages de fiction et ouvrages documentaires obtenues auprès du Centre ressource pour les écoles de Montpellier. → Déclaration de la responsable du Centre ressource pour les écoles (D15) de Montpellier concernant les pratiques de prêt des enseignants.</p> <p><u>Dans le cadre des séances d'histoire observées :</u> → paroles (de l'enseignante) enregistrées pendant une séance d'histoire mobilisant des textes documentaires (D3). → questions écrites (D4) proposées par l'enseignante observée pendant sa séance d'histoire.</p>	<p>→ Identifier les pratiques déclarées des enseignants concernant la compréhension des textes documentaires ainsi que leur représentation de cet enseignement. → Faire un lien avec les statistiques recueillies auprès du Centre ressource pour les écoles de Montpellier. → Confronter la pratique déclarée (dans le questionnaire) de l'enseignante observée avec sa pratique effective filmée et enregistrée.</p>
<p>H2 - Les outils didactiques utilisés (notamment les manuels de lecture) auraient une influence sur la pratique des enseignants</p>	<p><u>Dans le cadre du questionnaire :</u> → pratiques enseignantes déclarées sur la base d'un questionnaire (D1)</p> <p><u>Dans le cadre de l'analyse de manuels :</u> → analyse des manuels (D2) déclarés être utilisés (questionnaire) et du manuel d'histoire utilisé par l'enseignante observée.</p> <p><u>Dans le cadre des séances d'histoire observées :</u> → paroles (de l'enseignante) enregistrées pendant une séance d'histoire mobilisant des textes documentaires (D3). → questions écrites (D4) proposées par l'enseignante observée pendant sa séance d'histoire.</p>	<p>→ Identifier les liens entre le choix du manuel, la planification des séances de compréhension et les pratiques effectives (déclarées ou observées) des enseignants. → Confronter les questions proposées par le manuel / le guide de l'enseignant et celles proposées par l'enseignante observée dans le cadre de sa séance d'histoire.</p>

ANNEXE 1 – Nomenclature et tableau récapitulatif des données

<p>H3 - Les pratiques d'enseignement explicite favoriseraient la compréhension des textes documentaires et permettraient une appropriation des stratégies chez les élèves. Les gestes professionnels sollicitant des stratégies recommandées ne seraient pas suffisants pour stabiliser et maintenir ces stratégies chez les élèves.</p>	<p><u>Dans le cadre des séances d'histoire observées :</u></p> <ul style="list-style-type: none">→ paroles (de l'enseignante et des élèves) enregistrées pendant une séance d'histoire mobilisant des textes documentaires (D3).→ questions écrites (D4) proposées par l'enseignante observée pendant sa séance d'histoire.→ actions (enseignante et élèves) enregistrées pendant une séance d'histoire mobilisant des textes documentaires (D5).→ écrits (copies) des élèves : réponses à certaines questions posées dans le cadre de la séance d'histoire observée (D6). <p><u>Dans le cadre de l'interview d'élèves réalisés après les séances d'histoire observées :</u></p> <ul style="list-style-type: none">→ paroles des élèves dans le cadre de l'interview réalisé après la séance d'histoire observée (D7). <p><u>Dans le cadre de la mise en œuvre d'une séquence dans ma classe :</u></p> <ul style="list-style-type: none">→ écrit (copies) des élèves : résumé réalisé en évaluation diagnostique – avant mise en œuvre enseignement explicite (D8).→ écrit (copies) des élèves : grille d'analyse de leur difficulté complétée par les élèves eux-mêmes – avant mise en œuvre enseignement explicite (D9).→ écrit (copies) des élèves : travail sur l'identification de « bon » ou « mauvais » résumé – avant mise en œuvre enseignement explicite (D10).→ paroles des élèves au moment de la construction collective des critères pour faire un « bon résumé » (D11).→ paroles des élèves + écrits (copie) des élèves : réalisation coopérative d'un résumé (D12).→ paroles des élèves : construction collective de la démarche à réaliser pour faire un résumé (D13).→ écrit (copies) des élèves : résumé réalisé en évaluation sommative – après enseignement explicite pour réaliser un résumé (D14).	<ul style="list-style-type: none">→ Confronter la pratique effective de l'enseignante observée aux compétences de ses élèves (paroles / écrits).→ Comparer les compétences des élèves (de ma classe) avant et après la mise en œuvre d'une séquence proposant un enseignement explicite pour résumer un texte documentaire.
---	--	--

ANNEXE 1 – Nomenclature et tableau récapitulatif des données

<p>H4 - La compréhension des textes documentaires solliciterait des habiletés et stratégies qui seraient difficile à acquérir et maintenir chez les élèves (autant que pour la compréhension des textes narratifs).</p>	<p><u>Dans le cadre des séances d’histoire observées :</u> → paroles (de l’enseignante et des élèves) enregistrées pendant une séance d’histoire mobilisant des textes documentaires (D3). → questions écrites (D4) proposées par l’enseignante observée pendant sa séance d’histoire. → écrits (copies) des élèves : réponses à certaines questions posées dans le cadre de la séance d’histoire observée (D6).</p> <p><u>Dans le cadre de l’interview d’élèves réalisés après les séances d’histoire observées :</u> → paroles des élèves dans le cadre de l’interview réalisé après la séance d’histoire observée (D7).</p> <p><u>Dans le cadre de la mise en œuvre d’une séquence dans ma classe :</u> → écrit (copies) des élèves : résumé réalisé en évaluation diagnostique – avant mise en œuvre enseignement explicite (D8). → écrit (copies) des élèves : grille d’analyse de leur difficulté complétée par les élèves eux-mêmes – avant mise en œuvre enseignement explicite (D9). → écrit (copies) des élèves : travail sur l’identification de « bon » ou « mauvais » résumé – avant mise en œuvre enseignement explicite (D10). → paroles des élèves + écrits (copie) des élèves : réalisation coopérative d’un résumé (D12). → écrit (copies) des élèves : résumé réalisé en évaluation sommative – après enseignement explicite pour réaliser un résumé (D14).</p>	<p>→ Analyser les difficultés des élèves au regard de leurs productions orales et écrites (dans le cadre de la séance observée et de la séquence mise en œuvre dans ma classe).</p>
--	--	---

SEQUENCE – Compréhension des textes documentaires

Objectif :

- résumer un texte documentaire

Sources :

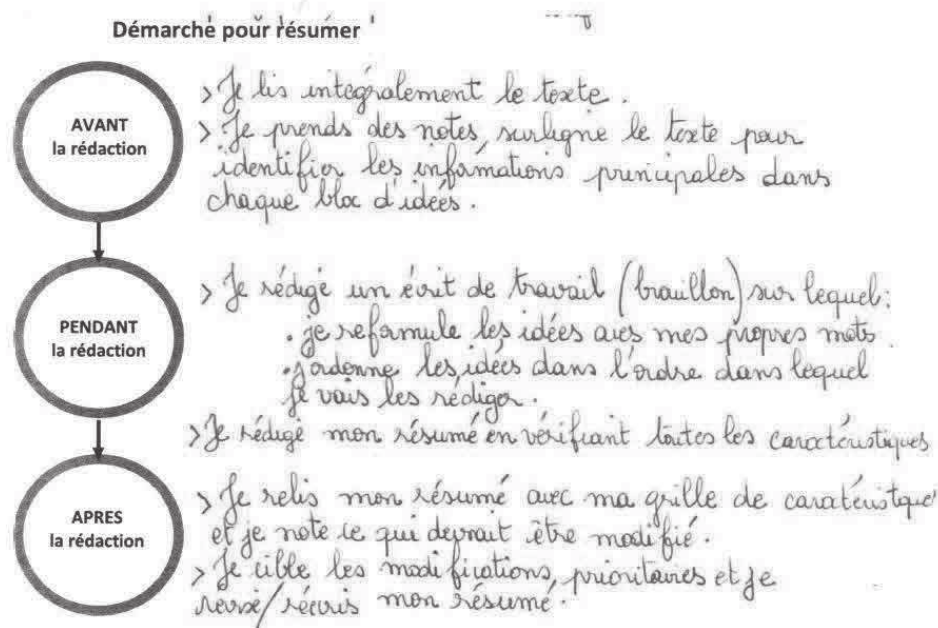
- De Croix S., Penneman J. et Wyns M., *Lireécrire pour apprendre. Comprendre les textes informatifs*. Presses universitaires de Louvain, 2018
- Giasson J., *La compréhension en lecture*, DeBoeck, 2007

	Objectifs	Activités
Séance 1	<ul style="list-style-type: none">- faire un diagnostic des compétences des élèves pour résumer- recueillir les représentations des élèves sur le résumer : 1^e définition- identifier les fonctions du résumé des textes informatifs (quand, pourquoi)	<p><u>Texte support</u> : double page documentaire pour les enfants publiée dans De Guibert F., Saillard R. et Inizan S. (2008) <i>Comment ça va ? Les médias</i>, Bayard Jeunesse, pp. 48-49</p> <ul style="list-style-type: none">- évaluation diagnostique à partir d'un texte sur Internet- échanges sur les fonctions pour constituer une carte mentale
Séance 2	<ul style="list-style-type: none">- identifier les caractéristiques d'un « bon résumé »- formaliser une définition du résumé	<p><u>Texte support</u> : Blanchard A., Mizio F. et Bloch S. (2012), « Ludwig Van Beethoven », <i>L'encyclopédie des rebelles insoumis et autres révolutionnaires</i>, Editions Gallimard Jeunesse, p. 38-41</p> <ul style="list-style-type: none">- analyser des résumés d'élèves fictifs d'un texte sur Ludwig Van Beethoven pour :- déterminer les caractéristiques d'un bon résumé et réaliser une grille de relecture.
Séance 3	<ul style="list-style-type: none">- distinguer sujet et idée principale- identifier les idées principales d'un texte (et les idées secondaires)	<p><u>Texte support</u> : Wardenier R. « Le cacaoyer : l'arbre à chocolat », dans <i>Supplément au Journal des Enfants</i>, 1^{er} avril 2011, p. 2</p> <ul style="list-style-type: none">- Identifier les idées principales d'un texte à partir d'un travail préalable de reformulation d'un élève fictif pour distinguer les idées principales des idées secondaires.- compléter le squelette de l'article avec des mots clés
Séance 4	<ul style="list-style-type: none">- apprendre à reformuler des informations clés d'un texte- rédiger un résumé (intégration)	<p><u>Texte support</u> : Wardenier R. « Miam, le bon chocolat », dans <i>Supplément au Journal des Enfants</i>, 1^{er} avril 2011, p. 3</p> <ul style="list-style-type: none">- Rédiger un résumé en alternant travail individuel et de groupe
Séance 5	<ul style="list-style-type: none">- synthèse sur la démarche à suivre pour rédiger un résumer	<ul style="list-style-type: none">- synthèse collective pour réaliser une trace écrite
Séance 6	<ul style="list-style-type: none">- rédiger un résumé (évaluation)	<p><u>Texte support</u> : Wardenier R. « La boisson des dieux et des rois », dans <i>Supplément au Journal des Enfants</i>, 1^{er} avril 2011, p. 2</p> <ul style="list-style-type: none">- Rédiger un résumé individuellement

ANNEXE 21.1 Grille d'analyse d'un résumé

	Caractéristiques générales observables	1	2	3	4	5
Fidélité	1.1. L'auteur du résumé est fidèle au texte initial.					
	1.2. L'auteur du résumé transforme des informations du texte initial.					
	1.3. L'auteur du résumé donne son avis sur le sujet.					
Contenus	2.1. Le résumé transmet toutes les informations du texte source.					
	2.2. Le résumé transmet des informations essentielles issues du texte.					
	2.3. Le résumé transmet des informations secondaires (accessoires) du texte source.					
	2.4. Le résumé transmet des informations qui ne sont pas issues du texte.					
Formulation	3.1. L'auteur du résumé reprend des phrases du texte.					
	3.2. L'auteur du résumé explique avec ses mots.					
Autonomie	4.1. Le résumé n'est pas compréhensible sans la lecture du texte source.					
	4.2. Le résumé est compréhensible sans la lecture du texte source.					
Longueur	5.1. Le résumé est plus long que le texte source.					
	5.2. Le résumé est de la même longueur que le texte source.					
	5.3. Le résumé est plus court que le texte source.					

ANNEXE 21.2 – Démarche pour résumer



ANNEXE 24 - [D8] Résumés réalisés en évaluation diagnostique

Caractéristiques générales observables		Clément Lana Lucas Romain Capucine Lilie Majda Anton Axel Mohammed Enoa Lola Noa Julie Lucie Kathleen Zakaria Elsa Lila Aya																			
		Clément	Lana	Lucas	Romain	Capucine	Lilie	Majda	Anton	Axel	Mohammed	Enoa	Lola	Noa	Julie	Lucie	Kathleen	Zakaria	Elsa	Lila	Aya
Fidélité	1.1. L'auteur du résumé est fidèle au texte initial.	X	X	X	X	X	X		X		X	X		X		X	X	X	X	X	
	1.2. L'auteur du résumé transforme des informations du texte initial.							X					X		X						
	1.3. L'auteur du résumé donne son avis sur le sujet.									X											
	ATTENTION : imprécision dans le lien entre information		X																		
Contenus	2.1. Le résumé transmet toutes les informations du texte source.																				
	2.2. Le résumé transmet des informations essentielles issues du texte.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	
	2.3. Le résumé transmet des informations secondaires (accessoires) du texte source.	X			X				X						X	X	X		X		
	2.4. Le résumé transmet des informations qui ne sont pas issues du texte.							X					X		X						
	Incomplet					X	X	X	X	X		X		X			X	X	X		
Formulation	3.1. L'auteur du résumé reprend des phrases du texte.	X		X	X					X	X		X		X		X	X			
	3.2. L'auteur du résumé explique avec ses mots.		X			X	X	X	X	X							X			X	
Autonomie	4.1. Le résumé n'est pas compréhensible sans la lecture du texte source.		X	X				X				X					X				
	4.2. Le résumé est compréhensible sans la lecture du texte source.	X			X	X	X		X	X	X			X		X	X		X		
Longueur	5.1. Le résumé est plus long que le texte source.																				
	5.2. Le résumé est de la même longueur que le texte source.																				
	5.3. Le résumé est plus court que le texte source.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	
	6. 3 ^e personne	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	



Hors sujet – il ne s'agit pas d'un résumé



Feuille blanche



L'élève reprend les informations principales mais il ne s'agit pas d'un résumé. Formulation « il explique que... ».

ANNEXE 29 - [D10-1] Grille d'analyse des productions d'élèves – Identifier un bon résumé

	Caractéristiques générales observables	Clément	Lana	Lucas	Romain	Capucine	Lilie	Majda	Anton	Axel	Mohamme	Enoa	Lola	Noa	Julie	Lucie	Kathleen	Zakaria	Elsa	Lila	Aya	
Fidélité	1.1. L'auteur du résumé est fidèle au texte initial.				X	X	X							X		X						
	1.2. L'auteur du résumé transforme des informations du texte initial.																					
	1.3. L'auteur du résumé ne doit pas donner son avis.	X				X	X										X					
	ATTENTION : imprécision dans le lien entre information																					
Contenus	2.1. Le résumé transmet toutes les informations du texte source.	X									X			X								
	2.2. Le résumé transmet des informations essentielles issues du texte.						X									X	X					
	2.3. Le résumé transmet des informations secondaires (accessoires) du texte source.																					
	2.4. Le résumé transmet des informations qui ne sont pas issues du texte.																					
	Incomplet																					
Formulation	3.1. L'auteur du résumé reprend des phrases du texte.																					
	3.2. L'auteur du résumé explique avec ses mots.																					
Autonomie	4.1. Le résumé n'est pas compréhensible sans la lecture du texte source.																					
	4.2. Le résumé est compréhensible sans la lecture du texte source.																					
Longueur	5.1. Le résumé est plus long que le texte source.																					
	5.2. Le résumé est de la même longueur que le texte source.																					
	5.3. Le résumé est plus court que le texte source.		X								X				X							
	6. 3 ^e personne																					

 Critères non pertinents

Exemples :

- « Bien écrit l'histoire » Aya
- Parce que j'aime bien la musique pom pom pom pom.
(Majda)
- J'ai pas aimé parce qu'il est mort (Lila)
- Je n'aime pas. (Anton)

 Aucune production

ANNEXE 31 – [D10-2] Objectif : savoir si les élèves ont des critères pour analyser un bon résumé – CM1 (comparatif)

	Caractéristiques générales observables	Lola	Lola 2	Noa	Noa 2	Julie - 1	Julie - 2	Lucie - 1	Lucie - 2	Kathleen - 1	Kathleen - 2	Zakaria	Zakaria 2	Elsa - 1	Elsa - 2	Lilia	Lilia 2	Aya	Aya 2
		Fidélité	1.1. L'auteur du résumé est fidèle au texte initial.			X	X		X	X	X		X				X		
	1.2. L'auteur du résumé transforme des informations du texte initial.				X		X								X				
	1.3. L'auteur du résumé ne doit pas donner son avis.								X	X	X								X
	ATTENTION : imprécision dans le lien entre information																		
Contenus	2.1. Le résumé transmet toutes les informations du texte source.			X	X														
	2.2. Le résumé transmet des informations essentielles issues du texte.				X			X	X	X	X				X				X
	2.3. Le résumé ne doit pas transmettre des informations secondaires				X				X	X	X								
	2.4. Le résumé transmet des informations qui ne sont pas issues du texte.										X								X
	Incomplet																		
Formulation	3.1. L'auteur du résumé reprend des phrases du texte.																		
	3.2. L'auteur du résumé explique avec ses mots.				X		X								X				
Autonomie	4.1. Le résumé n'est pas compréhensible sans la lecture du texte source.						X												
	4.2. Le résumé est compréhensible sans la lecture du texte source.				X						X								X
Longueur	5.1. Le résumé est plus long que le texte source.																		
	5.2. Le résumé est de la même longueur que le texte source.								X										
	5.3. Le résumé est plus court que le texte source.				X	X					X								
	6. 3 ^e personne																		

 Critères non pertinents

 Aucune production

ANNEXE 31 – [D10-2] Objectif : savoir si les élèves ont des critères pour analyser un bon résumé – CM2 (comparatif)

	Caractéristiques générales observables	Clément	Clément 2	Lana - 1	Lana - 2	Lucas	Lucas 2	Romain	Romain 2	Capucine - 1	Capucine - 2	Lilie	Lilie 2	Maj da	Majda 2	Anton	Anton 2	Axel	Axel 2	Mohammed	Mohammed 2	Enoa	Enoa 2
Fidélité	1.1. L'auteur du résumé est fidèle au texte initial.				X			X	X	X		X	X		X				X		X		
	1.2. L'auteur du résumé transforme les informations du texte initial.												X										X
	1.3. L'auteur du résumé ne doit pas donner son avis.	X	X							X	X	X	X		X				X				
Contenus	ATTENTION : imprécision dans le lien entre information																						
	2.1. Le résumé transmet toutes les informations du texte source.	X																		X			
	2.2. Le résumé transmet des informations essentielles issues du texte.				X						X	X	X						X				
	2.3. Le résumé ne doit pas transmettre des informations secondaires		X				X				X												
	2.4. Le résumé transmet des informations qui ne sont pas issues du texte.		X																X		X		X
	Incomplet																						
Formulation	3.1. L'auteur du résumé reprend des phrases du texte.																						X
	3.2. L'auteur du résumé explique avec ses mots.				X				X														
Autonomie	4.1. Le résumé n'est pas compréhensible sans la lecture du texte source.																		X				X
	4.2. Le résumé est compréhensible sans la lecture du texte source.										X		X										
Longueur	5.1. Le résumé est plus long que le texte source.																						
	5.2. Le résumé est de la même longueur que le texte source.																						
	5.3. Le résumé est plus court que le texte source.			X																X			
	6. 3 ^e personne																						

 Critères non pertinents

 Aucune production


ANNEXE 33 - ANALYSE RESUME – Coopératif

	Caractéristiques générales observables	Enoa Lana Majda Capucine	Kathleen Lucie Lilia Elsa	Axel et Clément	Romain Mohammed Aya	Noa	Julie Lola Zajaria Lilie	Lucas
		Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4		Groupe 5	
Fidélité	1.1. L'auteur du résumé est fidèle au texte initial.	X	X	X	X	X	X	X
	1.2. L'auteur du résumé transforme des informations du texte initial.							
	1.3. L'auteur du résumé donne son avis sur le sujet.							
	ATTENTION : imprécision dans le lien entre information			X				
Contenus	2.1. Le résumé transmet toutes les informations du texte source.							
	2.2. Le résumé transmet des informations essentielles issues du texte.	X	X	X	X	X	X	X
	2.3. Le résumé transmet des informations secondaires (accessoires) du texte source.			X				
	2.4. Le résumé transmet des informations qui ne sont pas issues du texte.							
	Incomplet (il en manque qq1 unes)	X	X	X				
Formulation	3.1. L'auteur du résumé reprend des phrases du texte.	X	X		X	X		X
	3.2. L'auteur du résumé explique avec ses mots.	X	X	X		X	X	
Autonomie	4.1. Le résumé n'est pas compréhensible sans la lecture du texte source.							
	4.2. Le résumé est compréhensible sans la lecture du texte source.	X	X	X	X	X	X	X
Longueur	5.1. Le résumé est plus long que le texte source.							
	5.2. Le résumé est de la même longueur que le texte source.							
	5.3. Le résumé est plus court que le texte source.	X	X	X	X	X	X	X
	6. 3 ^e personne	X	X	X	X	X	X	X

 Production pas terminée

ANNEXE 35 – [D14] ANALYSE RESUME – Evaluation comparaison diagnostique / évaluation / - CM1

Caractéristiques générales observables		Lola	Lola 2	Noa	Noa 2	Julie	Julie 2	Lucie	Lucie 2	Kathleen	Kathleen	Zakaria	Zakaria 2	Elsa	Elsa 2	Lila	Lilia 2	Aya	Aya 2
		Fidélité	1.1. L'auteur du résumé est fidèle au texte initial.		X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	1.2. L'auteur du résumé transforme des informations du texte initial.	X				X													
	1.3. L'auteur du résumé donne son avis sur le sujet.																		
	ATTENTION : imprécision dans le lien entre information																		
Contenus	2.1. Le résumé transmet toutes les informations du texte source.																		
	2.2. Le résumé transmet des informations essentielles issues du texte.		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
	2.3. Le résumé transmet des informations secondaires (accessoires) du texte source.		X		X	X	X	X		X				X					
	2.4. Le résumé transmet des informations qui ne sont pas issues du texte.	X				X													
	Incomplet					X	X		X		X	X	X	X	X	X	X		
Formulation	3.1. L'auteur du résumé reprend des phrases du texte.		X	X	X		X	X				X	X	X	X				
	3.2. L'auteur du résumé explique avec ses mots.								X	X	X					X	X		
Autonomie	4.1. Le résumé n'est pas compréhensible sans la lecture du texte source.											X	X		X				
	4.2. Le résumé est compréhensible sans la lecture du texte source.			X	X			X	X	X	X			X					
Longueur	5.1. Le résumé est plus long que le texte source.																		
	5.2. Le résumé est de la même longueur que le texte source.																		
	5.3. Le résumé est plus court que le texte source.		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
	6. 3 ^e personne		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		

 Pas de rédaction – juste surlignage dans le texte

 Hors sujet – il ne s'agit pas d'un résumé

 Aucune production

ANNEXE 35 – [D14] ANALYSE RESUME – Evaluation comparaison diagnostique / évaluation – CM2

Caractéristiques générales observables		Clément	Clément 2	Lana	Lucas	Romain	Romain 2	Capucine	Capucine 2	Lilie	Lilie 2	Majda	Majda 2	Anton	Axel	Axel 2	Mohammed	Mohammed	Enoa	Enoa 2
		Fidélité	1.1. L'auteur du résumé est fidèle au texte initial.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X
	1.2. L'auteur du résumé transforme des informations du texte initial.											X								
	1.3. L'auteur du résumé donne son avis sur le sujet.														X					
	ATTENTION : imprécision dans le lien entre information			X																
Contenus	2.1. Le résumé transmet toutes les informations du texte source.																			
	2.2. Le résumé transmet des informations essentielles issues du texte.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	2.3. Le résumé transmet des informations secondaires (accessoires) du texte source.	X				X	X							X				X		
	2.4. Le résumé transmet des informations qui ne sont pas issues du texte.											X								
	Incomplet		X				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
Formulation	3.1. L'auteur du résumé reprend des phrases du texte.	X			X	X							X				X	X	X	X
	3.2. L'auteur du résumé explique avec ses mots.		X	X			X	X	X	X	X	X		X	X	X				
Autonomie	4.1. Le résumé n'est pas compréhensible sans la lecture du texte source.			X	X							X	X						X	
	4.2. Le résumé est compréhensible sans la lecture du texte source.	X	X			X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X		X
Longueur	5.1. Le résumé est plus long que le texte source.																			
	5.2. Le résumé est de la même longueur que le texte source.																			
	5.3. Le résumé est plus court que le texte source.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	6. 3° personne	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

 Il reprend les informations principales mais il ne s'agit pas d'un résumé : Il explique « que »...