



HAL
open science

Les représentations des élèves de CE1 quant aux tâches liées à la lecture-compréhension

Coraline Jet

► **To cite this version:**

Coraline Jet. Les représentations des élèves de CE1 quant aux tâches liées à la lecture-compréhension. Education. 2020. dumas-02976165

HAL Id: dumas-02976165

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02976165>

Submitted on 23 Oct 2020

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

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

Année universitaire 2019-2020

Master MEEF

Mention 1er degré

2^{ème} année

LES REPRESENTATIONS DES ELEVES DE CE1 QUANT AUX TACHES LIEES A LA LECTURE-COMPREHENSION

Mots Clefs : lecture ; compréhension ; représentations ; stratégies de lecture.

Présenté par : Coraline Jet

Encadré par : Marc Vantourout

TABLE DES MATIERES

Introduction.....	3
1. Cadre théorique.....	5
1.1. Les différents modèles de fonctionnement de la compréhension en lecture.....	5
1.2. L'enseignement des stratégies pour mieux comprendre.....	8
1.3. L'évaluation de la compréhension en lecture.....	11
1.4. Le malentendu sur la finalité de la lecture.....	14
2. Construction de la problématique et des hypothèses de recherche.....	16
3. Cadre méthodologique.....	17
3.1. Présentation du terrain d'analyse.....	17
3.1.1. <i>Des élèves ne présentant pas de difficultés de décodage.....</i>	<i>17</i>
3.1.2. <i>Une majorité d'élèves avec un niveau de vocabulaire développé.....</i>	<i>18</i>
3.2. Présentation du protocole de recueil des données.....	19
3.2.1. <i>Organisation générale.....</i>	<i>19</i>
3.2.2. <i>Description du texte et du questionnaire distribués.....</i>	<i>21</i>
4. Données recueillies et analyse.....	23
Conclusion.....	28
Références bibliographiques.....	30
Annexes.....	31
Résumés.....	42

Introduction

Dès les premiers temps du CP, les élèves travaillent au décodage des syllabes puis de mots simples, automatisent ce décodage pour parvenir progressivement à lire des phrases de plus en plus longues puis de courts textes de différents genres en fin d'année. Puisque « la compréhension est la finalité de toutes les lectures »¹ comme nous le rappellent les programmes de cycle 2, durant ce même temps, sont enseignées explicitement les stratégies pour comprendre un texte. Alors qu'au CP, la compréhension se base essentiellement sur des textes entendus, c'est-à-dire lus par l'enseignant, elle concernera davantage des textes lus par les élèves eux-mêmes durant la suite du cycle 2.

Du fait que la compréhension en lecture bénéficie en classe de temps d'enseignement spécifiques, se pose alors la question de l'évaluation des compétences des élèves pour comprendre un texte. Même si les connaissances scientifiques en ce qui concerne la lecture sont abondantes puisque ces dernières intéressent beaucoup de chercheurs, elles impactent peu les pratiques enseignantes effectives dans les classes, notamment en ce qui concerne la question de l'évaluation². Beaucoup d'enseignants se retrouvent ainsi démunis lorsqu'il s'agit d'évaluer leurs élèves en compréhension en lecture. Cela a notamment été mon cas et c'est ce qui a orienté mon choix de sujet pour ce travail de mémoire.

Pour nos séances de lecture-compréhension dans notre classe de CE1, nous avons fait le choix en début d'année, en accord avec ma collègue, de suivre les activités proposées par le manuel « Lectorino-Lectorinette »³ de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux. Ce manuel guide beaucoup les enseignants dans le sens où les séances sont très développées avec la fiche de préparation complète détaillant les différentes étapes. De même, les consignes à donner aux élèves sont écrites mot à mot ce qui rend son utilisation très aisée, y compris pour les enseignants débutant dans le métier. En revanche, les auteurs de ce manuel ont fait le choix de ne pas proposer d'évaluation. Ce choix est dû, d'une part, au fait que les enseignants passent trop de temps, selon eux, à évaluer les compétences des élèves au détriment de temps

¹ Ministère de l'Éducation Nationale. Le BO : Bulletin officiel de l'Éducation Nationale, n°11, 26 novembre 2015. Paris : CNDP.

² Vantourout, M. & Maury, S. (2017). Évaluation de la lecture au CP : mise en œuvre d'une approche multiple. *Éducation & didactique*, vol. 11(1), 45-62.

³ Cèbe S. & Goigoux R. (2018) *Lectorino & Lectorinette. Apprendre à comprendre des textes narratifs*. Paris : Retz.

d'enseignement spécifiques des stratégies pour mieux comprendre. D'autre part, les auteurs rappellent qu'il est nécessaire de laisser le temps aux élèves de s'approprier ces différentes stratégies, de les mettre en place pour différents textes afin de progresser. Ils conseillent donc aux enseignants souhaitant construire une évaluation de piocher dans leur répertoire d'évaluations habituelles (qui n'est pas encore forgé pour un enseignant débutant) ou bien de choisir un texte dans le but de recréer des tâches vues durant les temps d'enseignement. Seulement, beaucoup de tâches proposées dans le manuel sont difficiles à remobiliser lors d'une évaluation individuelle puisqu'elles se réalisent à l'oral, en binôme ou en classe entière.

J'ai donc tout de même choisi de faire passer à mes élèves des tests écrits, qui ont été peu réussis dans l'ensemble. Je me suis alors interrogée sur ce que les élèves s'imaginent de ce qui est attendu d'eux durant un exercice de lecture-compréhension ainsi que sur les stratégies adoptées pour le réaliser. Les travaux de Jacques Leplat concernant les différents niveaux de tâches⁴, que nous détaillerons plus précisément dans une prochaine partie, ont également nourri ma réflexion. Ils décrivent deux niveaux de tâches du côté du réalisateur de la tâche, en l'occurrence ici l'élève. Il y a d'abord la tâche redéfinie qui est la représentation de ce qui est attendu de lui et la tâche effective, c'est-à-dire la tâche effectivement réalisée. Ce sont précisément les décalages inhérents entre ces différents niveaux de tâches qui vont nous intéresser. En effet, il s'agit là de la problématique centrale de ce mémoire à laquelle nous tenterons de répondre : Dans quelle mesure les représentations des élèves de CE1 sur la tâche de lecture-compréhension impactent-elles les stratégies utilisées pour y répondre et le travail effectivement réalisé ?

Dans une première partie, je présenterai le cadre théorique de mon sujet construit au fil de mes lectures. Ensuite, j'évoquerai la construction de ma problématique et des hypothèses qui ont guidé la suite de ma recherche, puis, j'expliquerai les choix méthodologiques menés pour recueillir des données permettant de répondre à cette problématique. Dans une dernière partie, j'exposerai les données recueillies auprès de mes élèves et ferai leur analyse. Pour conclure, j'expliquerai la réflexion menée suite aux lectures effectuées et la façon dont ces dernières ont permis de faire évoluer ma pratique professionnelle.

⁴ Leplat, J. (2008). *Repères pour l'analyse de l'activité en ergonomie*. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

1. Cadre théorique

1.1. Les différents modèles de fonctionnement de la compréhension en lecture

La compréhension est une compétence qui est mobilisée lorsqu'il s'agit d'un message oral ainsi qu'un message écrit. Cependant, le langage utilisé à l'écrit est plus complexe tant au niveau de la syntaxe, du vocabulaire utilisé que des thèmes qu'il aborde par comparaison au langage utilisé dans la vie quotidienne. Ces spécificités du langage écrit rendent sa compréhension bien plus difficile et pose des difficultés à de nombreux élèves⁵.

Afin de mieux définir ce processus complexe qu'est la compréhension et ainsi comprendre les procédures et mécanismes que l'individu met en œuvre lorsqu'il s'engage dans ce type d'exercice, nous allons nous intéresser à certains modèles de fonctionnement développés sur ce sujet⁶. Tout d'abord, selon le modèle de Van Dijk et Kintsch datant de 1983, le processus de compréhension s'élabore autour de trois niveaux de représentation. Le premier est le niveau de représentation le plus élémentaire qui se construit à partir des mots du texte et de la syntaxe utilisée. Le lecteur effectue ainsi des traitements locaux en s'intéressant aux mots, groupes de mots et aux phrases isolées afin d'en chercher le sens. Ensuite, le second niveau de représentation se construit au fur et à mesure du texte, au fil des informations données. Le lecteur effectue alors des traitements globaux, cherchant à faire du lien entre les différentes informations du texte dans le but de se construire une représentation mentale cohérente de l'ensemble. Cela suppose que le lecteur soit capable de dégager les idées principales du texte, d'en produire une analyse sémantique ainsi que d'observer la façon dont il est structuré. Ces deux premiers niveaux de représentation sont directement dérivés du texte. Le troisième niveau de représentation selon Van Dijk et Kintsch est, quant à lui, détaché du texte. Il se base bien sur les informations données mais il se construit à partir des propres connaissances que le lecteur a en mémoire et qu'il active car elles sont en lien avec ces informations. Ces connaissances peuvent porter sur la syntaxe, sur les mots de vocabulaire employés, sur les mots reconnus et les représentations mentales qu'ils génèrent. Plus le lecteur aura de connaissances spécifiques et générales en mémoire et saura les activer, plus il se fera une compréhension fine du texte qu'il est en train de lire. Ces

⁵ Bianco M. & Lima L. (2015) *Enseigner la compréhension en lecture*. Hatier.

⁶ Blanc, N. & Brouillet, D. (2003). *Mémoire et compréhension*. Clamecy : In Press Editions.

connaissances peuvent notamment permettre de juger de la pertinence de deux informations du texte qui semblent se contredire dans le but de maintenir une représentation mentale cohérente. Les connaissances du lecteur sont ainsi au cœur de cette modélisation, permettant de transformer des éléments isolés en un tout plus important et plus cohérent. Cependant, certains ont reproché à ce modèle de limiter l'intervention des connaissances extérieures de l'individu, les considérant simplement comme utiles pour apporter des informations supplémentaires à une structure mentale déjà existante.

Kintsch a alors adapté son ancien modèle de fonctionnement pour une autre modélisation (1988) qui s'élabore autour de deux étapes principales du processus de compréhension (et non plus autour de trois niveaux de représentation comme le précédent). Il distingue ainsi deux étapes : la phase de construction qui est celle durant laquelle le lecteur fait intervenir toutes ses représentations liées aux entrées linguistiques du texte, produit des inférences avec ses connaissances générales et spécifiques. Ces représentations peuvent être pertinentes ou non car la notion de contexte n'est pas encore prise en compte. C'est pendant la phase suivante, appelée la phase d'intégration, que le lecteur prend en compte ce contexte et ses contraintes afin de faire le tri entre ses représentations correctes et incorrectes, toujours en faisant appel à ses propres connaissances. Cette modélisation met davantage en lumière les connaissances personnelles du lecteur car ce sont elles qui vont permettre d'activer des représentations pertinentes et à la fois d'invalider des représentations incorrectes.

Enfin, le dernier modèle de fonctionnement de la compréhension auquel nous allons nous intéresser est celui de Gernsbacher, appelé le modèle de construction de structures (1990). Selon cette modélisation, trois processus sont sous-jacents à la compréhension : tout d'abord, il y a celui de la fondation de structures. Durant ce processus qui intervient dès le début de la lecture, le lecteur commence à se forger des structures mentales en fonction des informations données dans le texte ainsi que des connaissances personnelles qu'il a sur ce sujet. Au fil de sa lecture, le lecteur va recevoir de plus en plus d'informations. Si elles sont compatibles avec ses structures mentales existantes, c'est ce que nous appelons le processus d'intégration : le lecteur intègre ces nouvelles informations aux structures mentales qu'il a déjà élaborées. Deux informations peuvent être reliées entre elles dès lors qu'elles ont un référent commun, se déroulent dans un même cadre temporel ou spatial ou lorsqu'elles ont un lien de cause à effet. En revanche, si les informations données au fil du texte ne présentent pas ces conditions et que le lecteur ne peut établir de lien entre elles, ce dernier entre dans un nouveau processus, celui du changement. En effet, il doit se construire de nouvelles structures

mentales pour pouvoir y intégrer ces informations. Cette nouvelle modélisation place le lecteur au cœur du processus de compréhension car s'il considère que les informations ingérées ne sont pas en cohérence, c'est à lui qu'il revient de construire de nouvelles structures, voire sous-structures. Les travaux de Gernsbacher ont également montré les différences individuelles entre les « bons » et les « mauvais lecteurs ». Selon lui, les « mauvais lecteurs » peinent à garder en mémoire les informations traitées en début de texte et rencontrent des difficultés à en dégager les idées principales. De plus, même lorsque les informations qui s'enchaînent sont cohérentes, il se lance dans la conception de nouvelles structures mentales. Il obtient alors un certain nombre de structures mentales, sans cohérence ni lien entre elles, ce qui rend bien plus complexe la compréhension d'un texte.

Ces différents modèles de fonctionnement nous permettent de mieux comprendre ce qu'est la compréhension en lecture et ce qui est mis en jeu lors de ce processus. Tout d'abord, ces modèles partagent l'idée selon laquelle elle résulte d'une interaction entre les informations issues du texte et celles tirées des connaissances du lecteur auxquelles il aura fait appel. Ensuite, la compréhension y est décrite comme un processus dynamique, passant par différentes étapes comprenant la modification ou l'enrichissement de représentations mentales, voire la construction de nouvelles, conditionnées par la cohérence des informations entre elles. Enfin, la compréhension repose sur un système d'inférences, d'une part entre les informations traitées en début de texte et celles qui vont suivre et, d'autre part, entre les informations du texte et les connaissances personnelles du lecteur, toujours dans un but de former une représentation mentale cohérente. Cependant, bien que la littérature scientifique soit très riche et renseignée à propos de la lecture et de la compréhension, cela a pour le moment peu de répercussions sur les pratiques effectives des enseignants en classe. C'est notamment ce que soulignent Marc Vantourout et Sylvette Maury dans leur article « Evaluation de la lecture au CP : mise en œuvre d'une approche multiple »⁷ avec cette citation empruntée aux auteurs Marcel Crahay et Marion Dutrevis⁸ :

« La littérature scientifique consacrée à la lecture est riche de modèles et de résultats. Notons toutefois qu'il existe un décalage entre, d'une part, l'état actuel des connaissances scientifiques relatives aux

⁷ Vantourout, M. & Maury, S. (2017). Évaluation de la lecture au CP : mise en œuvre d'une approche multiple. *Éducation & didactique*, vol. 11(1), 45-62.

⁸ Crahay M. & Dutrevis M. (2015) *Psychologie des apprentissages scolaires*. Bruxelles : De Boeck.

processus en jeu dans la lecture et son apprentissage et, d'autre part, les apports de ces connaissances pour l'enseignement ».

1.2. L'enseignement des stratégies pour mieux comprendre

Les enquêtes de ces dernières années ont montré, qu'en France, les performances des élèves étaient stables depuis une quinzaine d'années et qu'elles se situaient dans la moyenne des pays de l'OCDE. Cependant, un élément est alarmant : les écarts entre les élèves qui comprennent aisément un texte et ceux qui rencontrent des difficultés se creusent et ces écarts sont parmi les plus importants des pays de l'OCDE. De plus, les élèves qui rencontrent le plus de difficultés sont ceux qui ont une origine socio-économique moins favorisée.

Une note ministérielle datant du 10 octobre 2004 vient renforcer cette idée puisqu'elle indique qu'à l'entrée en 6^{ème}, un tiers des écoliers français ne sont pas en capacité d'identifier les idées principales d'un texte, d'en comprendre les informations implicites et de faire le lien entre différentes informations explicites pour raisonner ce qui est fortement préjudiciable pour la suite de leurs études. Cette note confirme que la grande majorité de ces lecteurs est issue des milieux populaires. Ainsi, l'enseignement de la compréhension en lecture est devenu un enjeu crucial pour l'école car réduire les écarts entre ces élèves aboutirait également à réduire les inégalités scolaires entre les élèves les plus et ceux les moins favorisés socialement⁹.

Les programmes de 2015¹⁰ s'inscrivent dans la continuité des résultats des enquêtes internationales et des recherches scientifiques en prescrivant des temps d'enseignement spécifiques pour faire acquérir ces stratégies de lecture :

« Le cycle 2 a commencé à rendre explicite cet enseignement et à rendre les élèves conscients des moyens qu'ils mettaient en œuvre pour comprendre. Le cycle 3 développe plus particulièrement cet enseignement explicite de la compréhension afin de doter les élèves de stratégies efficaces et de les rendre capables de recourir à la lecture de

⁹ Bianco M. & Lima L. (2015) *Enseigner la compréhension en lecture*. Hatier.

¹⁰ Ministère de l'Education Nationale. Le BO : Bulletin officiel de l'Education Nationale, n°11, 26 novembre 2015. Paris : CNDP.

manière autonome pour leur usage personnel et leurs besoins scolaires. »

Néanmoins, selon Sylvie Cèbe, Roland Goigoux et Serge Thomazet dans leur article « Enseigner la compréhension. Principes didactiques, exemple de tâches et d'activités » (2003)¹¹, il réside une situation paradoxale car la compréhension de l'écrit est une compétence fortement évaluée à l'école alors que les stratégies utiles pour comprendre restent, selon eux, trop peu enseignées explicitement. Ils estiment ainsi que l'institution scolaire renvoie la responsabilité de cet apprentissage aux familles et à leurs pratiques éducatives ce qui ne fait qu'accentuer les inégalités scolaires dues au milieu social d'origine de l'enfant. Précisons que, bien que cet article soit daté de 2003, la situation qui y est décrite reste encore d'actualité aujourd'hui.

Toutefois, selon ces mêmes auteurs, lorsqu'ils consacrent des temps d'enseignement spécifiques à la compréhension en lecture, les enseignants français sont très compétents pour guider et aider les élèves dans leur compréhension. En effet, ils aident les élèves à reformuler leurs idées, à produire des inférences et organisent un questionnement adapté. Mais, le fait est que, bien souvent, les élèves parviennent à produire ces inférences grâce au questionnement guidé par l'enseignant. Seulement, lorsqu'ils sont seuls face à leur texte, les élèves peinent pour beaucoup à reconstruire ce questionnement. Les aides proposées par les enseignants sont donc efficaces mais les stratégies pour mieux comprendre gagneraient à être rendues plus explicites afin que même les élèves les plus fragiles puissent se poser les bonnes questions face à un texte, sans l'aide de l'enseignant.

Au-delà de rendre plus explicites les objectifs, les stratégies à acquérir et la façon de les mettre en place, certaines enquêtes évaluent la pertinence des activités proposées en classe concernant la compréhension en lecture. Elles comparent donc le niveau des élèves dans plusieurs pays différents en mettant les résultats obtenus en relation avec les pratiques mises en place et déclarées par les enseignants de ces classes. Dans leur ouvrage « *Enseigner la compréhension en lecture* »¹², Maryse Bianco et Laurent Lima s'appuie sur une enquête PIRLS datant de 2011 qui met en lumière des pratiques d'enseignement de la lecture contrastées entre des systèmes francophones (Belgique, France, Québec) et d'autres systèmes

¹¹ Cèbe S. & Goigoux R. & Thomazet S. (2003) Enseigner la compréhension. Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. *Lire écrire, un plaisir retrouvé*.

¹² Bianco M. & Lima L. (2015) *Enseigner la compréhension en lecture*. Hatier.

anglophones (Etats-Unis, Irlande, Ontario). Cette enquête s'intéresse aux activités proposées au moins une fois par semaine aux élèves parmi : répondre à l'écrit ou à l'oral à un questionnaire de lecture, résumer un texte oralement, discuter d'un texte entre élèves et écrire quelques lignes qui font référence au texte lu.

Les deux dernières activités permettent à l'élève d'endosser une certaine forme de responsabilité et d'autonomie car il doit s'engager, seul ou à plusieurs, dans une activité autour du texte sans être guidé par l'enseignant et ses questions, qu'elles soient écrites ou orales. Il s'agit ici d'activités visant à développer des compétences complexes, où les élèves conduisent eux-mêmes les échanges, formulent des interrogations. Les systèmes éducatifs anglophones laissent davantage de place à ce type d'activités tandis que les systèmes francophones favorisent les activités guidées par l'enseignant. Pour prendre l'exemple de la France, les enseignants insistent beaucoup, par le biais de questionnaires écrits ou oraux, sur des compétences de base comme identifier les idées principales du texte, en extraire les informations explicitement données. Ces compétences sont moins complexes que celles travaillées dans les systèmes anglo-saxons, comme par exemple chercher les motivations de l'auteur, élaborer des inférences à partir d'un texte, faire des liens entre les informations du texte et ses connaissances préalables, or ces systèmes présentent de meilleurs résultats en compréhension de texte.

Des conclusions peuvent être tirées de ces enquêtes. Tout d'abord, concernant la forme des activités, il serait intéressant de développer dans les systèmes éducatifs francophones davantage d'activités laissant la possibilité aux élèves de construire seul ou en interaction avec leurs camarades le sens du texte, d'établir des interprétations plutôt que de, trop souvent, les soumettre à des questionnaires écrits ou oraux menés par l'enseignant. De plus, mettre à l'épreuve les élèves avec des consignes plus complexes comme dans les systèmes anglo-saxons, proposer des textes longs de littérature jeunesse tout en variant les genres, consacrer du temps à la lecture dans d'autres disciplines que le français et faire le lien entre la lecture et l'écriture comme cela est préconisé dans les programmes de 2015 pourraient être des initiatives efficaces en vue d'améliorer les compétences de compréhension des élèves.

1.3. L'évaluation de la compréhension en lecture

Comme nous l'avons évoqué précédemment, la compréhension de l'écrit est une compétence régulièrement évaluée à l'école élémentaire bien que les stratégies pour mieux comprendre gagneraient à être enseignées plus explicitement en classe¹³. Maintenant que nous avons souligné l'importance de l'enseignement explicite des stratégies en particulier pour les plus faibles et mis en avant certaines activités favorisant le développement de compétences complexes, tout l'enjeu est de savoir comment la compréhension en lecture est évaluée aujourd'hui dans les écoles.

Selon les chercheurs, il convient que ces évaluations distinguent les deux dimensions de la lecture : celle qui consiste à déchiffrer et identifier un mot et celle qui touche à la compréhension du texte¹⁴. En effet, ces deux dimensions de la lecture ne découlent pas forcément l'une de l'autre même s'il est vrai qu'une faible capacité de décodage impacte fortement la compréhension d'un texte dans le sens où les capacités attentionnelles de l'élève s'épuisent au fur et à mesure de ce décodage difficile. Cependant, certains élèves présentant des difficultés à déchiffrer et identifier les mots arrivent tout de même à comprendre ce qu'ils lisent. Il existe ainsi un lien plus complexe que cela entre le décodage des mots et la compréhension de l'écrit. Des évaluations bien distinctes doivent donc être menées afin de tester ces deux dimensions. Ces deux types d'évaluations ne présenteront pas les mêmes caractéristiques : si les élèves ont affaire à un texte court, l'enseignant va dans ce cas davantage analyser sa capacité à décoder ou identifier les mots et non sa compréhension. En effet, un texte court propose peu de contexte et ainsi peu de solution lorsque l'élève ne comprend pas un mot tandis qu'un texte long confèrera un contexte sur lequel l'élève pourra s'appuyer pour surmonter une difficulté.

Nous allons nous intéresser plus spécifiquement aux évaluations permettant de tester la compréhension en lecture des élèves en nous penchant sur deux types d'activités en particulier, le rappel de texte et le questionnaire. Tout d'abord, le rappel de texte fait partie de ces activités de reformulation consistant à demander aux élèves de se refaire le film de l'histoire dans leur tête, c'est-à-dire de se la représenter mentalement puis d'explicitier à l'oral

¹³ Cèbe S. & Goigoux R. & Thomazet S. (2003) Enseigner la compréhension. Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. *Lire écrire, un plaisir retrouvé*.

¹⁴ Bianco M. & Lima L. (2015) *Enseigner la compréhension en lecture*. Hatier.

cette représentation. Ils reformulent ainsi l’histoire dans leurs propres mots, sans forcément être fidèles aux formulations présentes dans le texte. Cela suppose donc d’avoir une compréhension fine du texte et de comprendre les liens existants entre les différentes idées, de cause à conséquence notamment.

Cette activité est aujourd’hui bien présente dans les manuels scolaires car elle permet de développer les compétences narratives des élèves ce qui est recommandé par les programmes¹⁵. Cependant, le rappel de texte est une activité rarement utilisée lors des évaluations¹⁶. En effet, le rappel de texte est, d’une part, une activité qui reste difficile pour les élèves car beaucoup d’entre eux omettent de restituer des informations essentielles dans leur rappel de texte alors qu’ils semblent les avoir bien comprises et intégrées lorsqu’ils sont soumis à un questionnaire de lecture sur ce même texte. D’autre part, il s’agit d’un outil délicat à utiliser par les enseignants lors des évaluations car il est difficile d’élaborer des grilles de correction prenant en compte la qualité des informations restituées. La correction se base ainsi sur une grille d’évaluation quantitative qui prend en compte le nombre d’informations données mais qui atteste moins d’une bonne compréhension. Le rappel est donc une activité très intéressante à travailler avec les élèves car elle favorise le développement de leurs compétences narratives mais, en revanche, c’est un outil plus difficile à manier lors des évaluations.

Intéressons-nous maintenant à un autre type d’activité, très développée dans les pratiques enseignantes en France et notamment lors des évaluations : le questionnaire de lecture. En effet, beaucoup d’enseignants utilisent cet outil très fréquemment lors de leur séance de lecture-compréhension car ils le jugent pratique et efficace pour contrôler la compréhension des élèves. Pourtant, nous allons voir que le questionnaire de lecture est remis en cause par un certain nombre de chercheurs¹⁷.

La majorité des écoliers français, et cela dès le cycle 2, ont l’habitude d’être confronté au questionnaire, qu’il soit écrit ou oral, presque systématiquement après la lecture d’un texte. Ces élèves considèrent d’ailleurs que le questionnaire est le seul moyen pour l’enseignant de

¹⁵ Cèbe S. & Goigoux R. (2018) *Lectorino & Lectorinette. Apprendre à comprendre des textes narratifs*. Paris : Retz.

¹⁶ Vantourout, M. & Maury, S. (2017). Évaluation de la lecture au CP : mise en œuvre d’une approche multiple. *Éducation & didactique*, vol. 11(1), 45-62.

¹⁷ Cèbe S. & Goigoux R. & Thomazet S. (2003) Enseigner la compréhension. Principes didactiques, exemples de tâches et d’activités. *Lire écrire, un plaisir retrouvé*.

contrôler leur compréhension d'un texte. Cela peut s'expliquer par la disproportion des activités de questionnement par rapport aux activités de reformulation telles que le résumé ou bien le rappel de texte dans les pratiques en classe. De plus, les élèves envisagent le questionnaire comme un outil servant uniquement à l'évaluation de leurs compétences et non comme un outil qui pourrait les aider à améliorer et approfondir leur compréhension du texte. En effet, cette activité peut aussi leur permettre de se questionner sur des éléments n'ayant pas attiré leur attention, de mettre en lumière une situation paradoxale et peut ainsi guider leur activité de relecture.

Puisqu'ils ont l'habitude d'être confrontés à ce type d'exercices, les élèves vont se forger des stratégies leur permettant de réussir l'exercice mais qui ne leur permettent pas d'accéder à une compréhension approfondie du texte et c'est principalement la raison pour laquelle le questionnaire a beaucoup été remis en cause d'après Sylvie Cèbe, Roland Goigoux et Serge Thomazet¹⁸. Tout d'abord, et c'est particulièrement vrai pour les faibles lecteurs, certains élèves attendent d'avoir le questionnaire sous les yeux pour véritablement s'intéresser au texte. Avant cela, ils lisent passivement le texte, sans raisonnement, ne cherchant pas à établir des liens entre les différentes idées du texte, à en déduire certains éléments ou faire des inférences avec leurs propres connaissances. Ensuite, lorsque le questionnaire est disponible, un certain nombre d'élèves raisonnent stratégiquement pour répondre aux différentes questions. Pour la première question, par exemple, l'une des stratégies est de se dire que la réponse à cette question doit certainement se trouver au début du texte, voire à la première ligne. Cependant, cette stratégie conduit parfois des élèves à fournir des réponses erronées alors que, ces mêmes élèves, sans avoir le texte sous les yeux, pourraient répondre correctement à cette même question à l'oral.

Un certain nombre d'élèves ont mis au point une autre stratégie qui peut fonctionner avec certains questionnaires mais qui n'atteste pas toujours d'une bonne compréhension du texte si l'élève l'applique sans raisonner davantage sur le texte. Elle consiste à identifier un ou plusieurs mots-clés dans la question posée puis tenter de repérer ces mots dans le texte. Cela leur permet de localiser une information pouvant (ou non) être pertinente pour répondre à la question puis il leur suffit de recopier l'information. Enfin, certains élèves (et il s'agit généralement d'élèves performants à la fois pour décoder et pour comprendre un texte) effectuent une lecture stratégique du texte en fonction des questions du questionnaire. Leur

¹⁸ Cèbe S. & Goigoux R. & Thomazet S. (2003) Enseigner la compréhension. Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. *Lire écrire, un plaisir retrouvé*.

première lecture est déjà orientée par le contenu du questionnaire, c'est-à-dire qu'il parcourt le texte en tentant de déterminer le sujet de chaque paragraphe. Cela leur permettra par la suite de localiser plus rapidement le passage pertinent pour répondre aux différentes questions. Seulement, bien que cette dernière stratégie soit intéressante notamment pour traiter des questions littérales (dont la réponse est présente explicitement dans le texte), elle peut poser problème lorsque l'élève aura affaire à des questions inférentielles. Ces dernières nécessitent de se questionner sur le texte ou de faire appel à leurs propres connaissances culturelles et ainsi d'aller plus loin que ce dit explicitement le texte ce qui est bien le but de la lecture.

Nous pouvons donc dire que, parce qu'ils ont l'habitude d'être confronté à cet exercice, les élèves se sont forgés des stratégies qui ne sont pas toujours efficaces pour répondre à certaines questions, notamment inférentielles. Parfois, l'utilisation de ces procédures peut même pousser les élèves à fournir une réponse erronée alors qu'ils répondraient correctement à la même question à l'oral. Par conséquent, bien que le questionnaire de lecture reste l'outil privilégié pour les enseignants pour évaluer les compétences de leurs élèves en compréhension en lecture, il est nécessaire de proposer aux élèves d'autres activités durant ces temps spécifiques d'enseignement, notamment des activités de reformulation telles que des rappels de texte.

1.4. Le malentendu sur la finalité de la lecture

Maintenant que nous avons détaillé la façon dont les compétences pour comprendre un texte étaient évaluées en classe par les enseignants, c'est-à-dire bien souvent par le biais d'un questionnaire de lecture, ainsi que les stratégies adoptés par les élèves pour y répondre, nous allons maintenant nous intéresser aux représentations des élèves au sujet des tâches de lecture-compréhension. Les élèves, lorsqu'ils font face à une de ces tâches de compréhension en lecture, se forgent une idée sur ce qui est attendu d'eux et agissent inévitablement en conséquence. Si cette représentation se révèle plutôt claire et lisible chez les élèves performants, elle l'est en revanche beaucoup moins chez les élèves plus en difficulté. En effet, il existe certains malentendus sur la finalité de la lecture pour ces élèves ce qui les pousse à

adopter des stratégies qui ne leur permettent pas d'aboutir au travail attendu par leur enseignant¹⁹.

Tout d'abord, un bon nombre d'élèves peu performants en lecture pensent qu'il suffit de décoder correctement tous les mots du texte et d'y attribuer un sens pour comprendre l'histoire. Toutes leurs capacités attentionnelles sont donc consacrées à réaliser cette tâche. Cela a pour effet qu'ils ne sont plus en capacité de former dans leur esprit des représentations mentales susceptibles d'évoluer au fil du texte ni de garder en mémoire les informations importantes afin d'établir des liens par la suite. Ils considèrent ainsi que si les mots du texte sont relativement simples, cela signifie qu'ils ont compris le texte et, à l'inverse, s'ils ont jugé les mots difficiles, c'est qu'ils n'ont pas compris l'histoire. Il est vrai que si ces élèves butent trop souvent dans leur lecture sur des mots de vocabulaire inconnus, cela peut handicaper leur compréhension mais il peut également y avoir des difficultés de compréhension même lorsque le texte ne comporte pas un vocabulaire très riche.

De plus, un autre malentendu persiste. Il tient au fait que les élèves les plus faibles considèrent que, pour comprendre, il faut garder en mémoire tous les mots du texte. Lorsque l'enseignant leur demande de faire un rappel de texte, ces élèves récitent, puis oublient des mots et finissent par perdre le fil de leur mémorisation. Mémoriser tous les mots du texte de manière littérale est très difficile, en particulier pour ces élèves donc les capacités attentionnelles sont employées à décoder le texte. En plus d'être très difficile, cette tâche est inefficace car l'activité de compréhension d'un texte ne consiste pas à restituer mot à mot le texte mais bien de retenir les idées principales et de les formuler par ses propres mots. Les élèves en difficulté agissent de cette manière également car ils peinent à distinguer les informations principales du texte des informations secondaires et c'est pour cette raison qu'ils essaient bien souvent de se rappeler des phrases du texte par cœur.

Les chercheurs ayant étudié le comportement des faibles compreneurs ont aussi observé que ces derniers lisaient le texte toujours à la même vitesse²⁰. Là où les lecteurs plus experts ralentiraient face à une information importante ou plus complexe à comprendre, et effectueraient un retour en arrière lorsqu'ils n'auraient pas compris un passage, ces lecteurs n'usent pas de ces stratégies d'autorégulation. Ce comportement fait preuve d'un lecteur

¹⁹ Cèbe S. & Goigoux R. & Thomazet S. (2003) Enseigner la compréhension. Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. *Lire écrire, un plaisir retrouvé*.

²⁰ Bianco M. & Lima L. (2015) *Enseigner la compréhension en lecture*. Hatier.

passif quant aux informations qu'il reçoit. En effet, ce profil de lecteur peine à distinguer les informations importantes du texte ce qui explique qu'ils ne ralentissent pas à leur approche. De même, ils n'essaient pas d'établir des liens entre les différentes informations du texte ni d'aller au-delà du texte en faisant appel à leurs connaissances extérieures. Ces élèves, puisqu'ils pensent que l'activité consiste essentiellement au décodage des mots, ne contrôlent pas leur compréhension en essayant par exemple de reformuler dans leurs propres mots le passage qu'ils viennent de lire. De plus, lorsqu'ils arrivent à prendre conscience de leur mauvaise compréhension, ils expliquent qu'ils n'effectuent pas de retours en arrière par le fait qu'ils ont peur ensuite de se perdre dans le texte.

Enfin, puisque les faibles compreneurs ne parviennent pas à faire du lien entre les différentes idées du texte, leur représentation mentale est affectée. Ils ont seulement des représentations mentales partielles qui ne s'accordent pas entre elles pour former un tout cohérent. De plus, il est difficile pour ces élèves de remettre en cause la représentation mentale qu'ils se sont forgés en début de récit. Cela signifie que, dans la suite de leur lecture, seuls les éléments venant renforcer cette représentation mentale initiale vont être pris en compte.

2. Construction de la problématique et des hypothèses de recherche

Suite au questionnaire initial concernant l'évaluation des compétences en lecture-compréhension présenté au cours de l'introduction de ce mémoire et guidée par les lectures relatives à ce sujet, la problématique de ce dossier a commencé à émerger. Je souhaitais ainsi m'interroger, dans un premier temps, sur ce que les élèves s'imaginent de ce qui est attendu d'eux durant un exercice de lecture-compréhension au vu des lectures concernant les représentations erronées des élèves à ce sujet. Dans un second temps, il me semblait intéressant de se pencher également sur les différentes stratégies mises en place par les élèves durant ce même exercice de lecture-compréhension. En effet, plusieurs articles décrivent les stratégies, parfois inefficaces, des élèves pour répondre à un questionnaire écrit de lecture notamment. Je me suis ensuite orientée vers les travaux de Jacques Leplat²¹ concernant les

²¹ Leplat, J. (2008). *Repères pour l'analyse de l'activité en ergonomie*. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

différents niveaux de tâches pour tenter de préciser cette ébauche de problématique. Ce dernier définit la tâche comme étant le but à atteindre d'un sujet avec un système de contraintes. L'activité renvoie, quant à elle, à ce que met en œuvre le sujet pour réaliser la tâche. Jacques Leplat détermine plusieurs niveaux de tâches : du côté du prescripteur, ici l'enseignant, il y a la tâche attendue qui est son objectif réel et la tâche prescrite qui est la façon dont il va expliciter son objectif au réalisateur de la tâche. Du côté de ce dernier, en l'occurrence l'élève, comme cela a été évoqué en introduction, il y a la tâche redéfinie qui est la représentation de ce qui est attendu de lui, et la tâche effective, la tâche effectivement réalisée. Il existe des décalages inhérents entre ces différents niveaux de tâches. En se concentrant spécifiquement sur ceux relatifs aux élèves, il s'agira de mesurer le décalage entre ces deux niveaux de tâches tout en tentant d'accéder aux stratégies mises en place. La problématique ainsi construite est la suivante : Dans quelle mesure les représentations des élèves de CE1 sur la tâche de lecture-compréhension impactent-elles les stratégies utilisées pour y répondre et le travail effectivement réalisé ?

Nous pouvons ainsi faire l'hypothèse qu'une représentation erronée d'un élève sur ce qui est attendu de lui durant une tâche liée à la lecture-compréhension aboutira à des stratégies moins adaptées ainsi qu'à un travail réalisé correspondant moins aux attentes de l'enseignant qu'un élève qui comprend aisément ce que l'on attend de lui au cours de cette même tâche. Tout l'enjeu de ce travail sera donc de comparer la représentation, les stratégies mises en place et le travail effectivement réalisé par les différents élèves interrogés afin d'en retirer des variations dans le but d'observer comment ces différents éléments s'impactent entre eux.

3. Cadre méthodologique

3.1 Présentation du terrain d'analyse

3.1.1. Des élèves ne présentant pas de difficultés de décodage

Avant d'exposer les choix méthodologiques effectués dans le but de recueillir des données et ainsi de répondre à la problématique posée, je vais tout d'abord établir une présentation du terrain d'analyse. Les différents travaux ont été menés auprès de ma classe de CE1. Elle est composée de 26 élèves : 13 filles et 13 garçons. Ils se sont déroulés durant la

pause du déjeuner ce qui fait que tous les élèves de la classe n'ont pas pu y participer mais j'ai tout de même pu travailler auprès de 15 élèves. Je suis enseignante stagiaire dans le 17^{ème} arrondissement de Paris, dans un quartier très favorisé socialement. Dès le début de cette année, j'ai pu remarquer que tous les élèves savaient décoder correctement un texte bien qu'il existe évidemment des variations dans la fluidité de lecture. Ceci est un élément essentiel à prendre en compte pour mon étude puisque que le principal obstacle pouvant être à l'origine des difficultés de compréhension est une faible capacité à décoder et identifier les mots²². En effet, en cas de difficultés de décodage, les capacités attentionnelles de l'élève se consacrent uniquement à ces opérations dites de bas niveau et ne peuvent être mobilisées pour des opérations intellectuelles de niveau supérieur. Les élèves de la classe auprès desquels j'ai mené mes travaux ne présentent donc pas de difficultés pour décoder et identifier les mots d'un texte.

3.1.2. Une majorité d'élèves avec un niveau de vocabulaire développé

Beaucoup de mes élèves ont la chance d'avoir accès, grâce à leur famille, à de nombreuses sorties leur permettant d'accroître leurs connaissances générales sur le monde et d'avoir un niveau de vocabulaire développé de par le milieu social dans lequel ils évoluent. Cependant, cela n'est pas exactement le cas de tous les élèves de la classe. En effet, une minorité d'entre eux est issue d'un milieu social plus populaire, ce qui crée des inégalités scolaires entre ces élèves et le reste de la classe et particulièrement en lecture-compréhension lorsque l'on connaît le rôle essentiel que joue le vocabulaire dans la compréhension d'un message écrit²³.

Le niveau de vocabulaire est déterminé à la fois par le nombre de mots connus et aussi par la capacité à donner un sens précis à ces mots. Les élèves rencontrant des difficultés en compréhension de texte ont bien souvent un vocabulaire peu développé, peinent à sélectionner le sens d'un mot polysémique en fonction de son contexte ainsi qu'à accéder rapidement au sens du mot. Cela a pour conséquence une compréhension imprécise voire erronée. De plus, cela va leur demander davantage d'efforts pour identifier ces mots jugés difficiles. Ainsi, ils vont revenir régulièrement fixer ce mot auquel ils n'attribuent aucun sens ce qui impacte fortement leur fluidité de lecture. Or, comme nous l'avons évoqué

²² Bianco M. & Lima L. (2015) *Enseigner la compréhension en lecture*. Hatier.

²³ Bianco M. & Lima L. (2015) *Enseigner la compréhension en lecture*. Hatier.

précédemment, une faible fluidité de lecture impacte négativement la compréhension d'un texte.

Les connaissances encyclopédiques ou socio-culturelles, elles aussi induites par le milieu social des familles, tiennent aussi un rôle particulier dans la compréhension que l'élève se fait d'un texte. Plus l'élève aura de connaissances préalables sur le sujet du texte sur lesquelles il pourra s'appuyer, plus il pourra se construire des représentations mentales précises au fur et à mesure de la lecture. Les connaissances que l'élève possède propres à la langue écrite (lexique, syntaxe, organisation textuelle) peuvent aussi être un atout non négligeable pour comprendre un texte et, à l'inverse, constituer un véritable obstacle à la compréhension si elles sont insuffisantes. Le niveau de vocabulaire et les connaissances encyclopédiques des élèves auprès desquels j'ai travaillé sont donc très variables en fonction du milieu social dans lequel ils évoluent.

3.2 Présentation du protocole de recueil des données

3.2.1. Organisation générale

Pour recueillir des données qui pourront m'être utiles afin de répondre à la problématique posée, j'ai fait le choix de proposer aux élèves l'exercice suivant :

1 Ce matin, la maîtresse nous présente un nouveau camarade. Elle nous explique qu'il
2 vient d'Italie et qu'il ne parle pas très bien le français. Cela fait seulement une
3 semaine qu'il est arrivé en France. Il s'assoit à côté de Lucas. Il vide les affaires
4 de son cartable et les range dans le casier de sa table. Après cela, Lucas lui
5 demande son prénom : « Alessandro » répond-il en souriant. Le nouveau s'est très
6 vite fait plein de copains. Il faut dire qu'il est drôle, Alessandro, surtout quand il
7 rit avec nous de bon cœur des fautes qu'il fait en parlant. Après la récréation du
8 midi, nous avons eu musique : notre nouveau camarade chante très bien, le
9 professeur est d'ailleurs venu le féliciter à la fin du cours. Avant la dernière
10 sonnerie, Alessandro nous a promis, à Lucas et à moi, de nous rapporter demain
11 des photos de son pays.

1) Comment s'appelle ce nouveau camarade ?..... Ligne

2) Pourquoi ne parle-t-il pas très bien français ?.....

..... Ligne.....

- 3) Depuis combien de temps est-il arrivé en France ?.....
Ligne.....
- 4) Dans quelle discipline était-il très bon ?..... Ligne
- 5) Des photos de quel pays va-t-il rapporter demain ?..... Ligne.....
- 6) Où se passe cette histoire ?..... Ligne

J'ai donc choisi de mettre mes élèves face à une compréhension de texte suivi d'un questionnaire de lecture écrit. En effet, mes lectures m'ont incitée à utiliser cet outil, d'une part pour sa praticité pour évaluer un certain nombre d'élèves et, d'autre part, pour son efficacité pour rendre compte des compétences en lecture des élèves malgré les réserves de certains chercheurs qui insistent pour que ce type d'exercices soit travaillé en amont avec les élèves et pas seulement en évaluation²⁴. D'autres types d'exercices auraient pu être intéressants, tels que des exercices de reformulation, mais ils se révèlent moins pratiques à utiliser lors des évaluations car il s'agit d'exercices oraux qui nécessitent des grilles de correction plus difficiles à élaborer.

A la fin de cet exercice, j'invitais les élèves un à un à venir me rejoindre afin de répondre à certaines questions au fond de la classe (pour que leurs réponses n'influencent pas celles des autres). Cet entretien individuel auprès de chaque élève était ainsi l'occasion d'accéder à leur démarche, à leur représentation de la tâche de lecture-compréhension, de comprendre les différentes stratégies mises en place pour répondre aux questions du texte. Pour réaliser ces entretiens, j'avais donc préparé un certain nombre de questions afin de me guider mais le but était bien de laisser la parole aux élèves et également de me laisser la possibilité de rebondir à propos d'un élément énoncé par un élève. C'est la raison pour laquelle ces questions étaient plutôt d'ordre général et dans un nombre limité.

Ainsi, pour accéder aux représentations des élèves à propos de la tâche de lecture-compréhension, j'avais préparé en amont les questions suivantes : « Quel est l'objectif de cet exercice ? Pourquoi je te pose des questions sur un texte ? Qu'est-ce que cela veut dire « comprendre un texte » ? Comment pourrais-tu me montrer que tu as compris ce texte ? ». Ces questions avaient pour vocation de me guider lors des entretiens individuels mais je n'ai bien sûr pas pu poser ces questions telles quelles aux élèves, notamment en ce qui concerne

²⁴ Cèbe S. & Goigoux R. & Thomazet S. (2003) Enseigner la compréhension. Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. *Lire écrire, un plaisir retrouvé*.

l'objectif de la tâche. J'ai ainsi reformulé cette question en empruntant différentes formes, par exemple « Quelle était la consigne de l'exercice ? Qu'est-ce que tu devais faire ? Explique-moi ce que j'attendais de toi pour cet exercice. ». Pour accéder aux stratégies mises en place, j'avais également prévu de demander aux élèves comment ils avaient fait pour répondre à telle ou telle question, où est-ce qu'ils avaient retrouvé telle information (cela était facilité par la présence du numéro des lignes), s'ils avaient commencé par lire le texte ou bien les questions... Toutes ces questions avaient ainsi pour but de faire parler les élèves sur la façon dont ils s'organisaient pour répondre au questionnaire. Cependant, comme pour tout entretien individuel, il existe un biais auquel nous ne pouvons échapper. En effet, nous ne pouvons jamais être certains que ce que déclare l'élève est effectivement ce qu'il a réalisé. Il est donc nécessaire de prendre en considération ce biais, notamment lorsque nous décrivons les données recueillies et ferons leur analyse.

3.2.2. Description du texte et du questionnaire distribués

Maintenant que nous avons apporté des précisions sur l'organisation générale du protocole de recueil de données, nous allons maintenant détailler les caractéristiques du texte et du questionnaire distribués aux élèves. Tout d'abord, le texte est constitué d'une dizaine de lignes ce qui permet d'offrir un contexte suffisant aux élèves lorsqu'ils ne comprennent pas un mot du texte comme cela est recommandé dans les lectures que j'ai pu faire²⁵. Malgré cela, ce texte reste court et abordable pour tous les élèves de la classe, d'autant plus qu'il ne comporte pas de mots de vocabulaire véritablement difficiles. Au contraire, le texte propose des mots rencontrés quotidiennement par les élèves puisqu'il touche à un de leur environnement familier : l'école. Pour faciliter l'entretien individuel qui suit la réalisation du questionnaire, les numéros de ligne sont présents et l'élève doit justifier de la ligne au cours de laquelle il a retrouvé l'information lui permettant de répondre à chaque question. Il pourrait paraître surprenant de demander aux élèves de préciser le numéro de la ligne alors qu'une même question peut demander à l'élève d'aller piocher des indices à différents endroits du texte. Par exemple, la dernière question « Où se passe cette histoire ? » demande à l'élève de recueillir différents mots-clés (maîtresse, camarade, cartable...) tout au long du texte. En réalité, cela n'a pas posé de difficultés aux élèves car ils sont habitués à ce dispositif en classe qu'ils ont expérimenté dès les premiers temps de l'année.

²⁵ Bianco M. & Lima L. (2015) *Enseigner la compréhension en lecture*. Hatier.

Concernant la première question du questionnaire, je demande aux élèves de retrouver le prénom de ce nouveau camarade italien. Deux prénoms sont présents dans le texte et sont cités autant de fois : Lucas et Alessandro. Mes lectures ont mis le doigt sur le fait que certains élèves élaboraient une première stratégie qui était de retrouver la réponse à la première question dans les premières lignes du texte alors qu'en l'occurrence ici, elle ne se retrouve qu'au milieu du texte. De plus, le premier prénom cité dans le texte est celui de Lucas. Cette première question me permettra donc de mettre en lumière les stratégies mises en place par mes élèves pour retrouver cette première réponse, devant trancher entre ces deux prénoms.

Ensuite, j'ai choisi d'allier dans mon questionnaire à la fois des questions littérales, dont les réponses se retrouvent explicitement dans le texte, et des questions inférentielles pour lesquelles il faut faire appel à des connaissances extérieures, des indices du texte... Concernant les questions littérales, certaines reprennent exactement les mêmes mots du texte (« Depuis combien de temps est-il arrivé en France ? ») ce qui favorise la stratégie de repérage de l'information à l'aide des mots-clés de la question, et d'autres pour lesquelles je n'ai volontairement pas repris les mots du texte. C'est le cas par exemple de la question suivante : « Dans quelle discipline était-il très bon ? ». De plus, le mot « bon » se retrouve à un autre endroit du texte ce qui pourrait amener les élèves tentant uniquement de se repérer dans le texte grâce aux mots-clés de la question à fournir une information erronée.

Concernant maintenant les questions inférentielles, certaines font appel aux connaissances extérieures des élèves. C'est notamment le cas de la question « Pourquoi ne parle-t-il pas très bien français ? » : si les élèves savent que les italiens ne parlent pas le français, ils peuvent faire appel à cette connaissance extérieure pour répondre à la question car cette information n'est pas donnée par le texte lui-même. La question « Des photos de quel pays va-t-il rapporter demain ? » fait elle appel aux connaissances acquises au tout début du texte qu'il faut mobiliser pour y répondre grâce au raisonnement suivant : « Alessandro va rapporter des photos de son pays et il est dit au début du texte qu'Alessandro vient d'Italie ». Enfin, la dernière question, « Où se passe cette histoire ? », demande de se référer à de petits indices éparpillés dans le texte (cartable, maîtresse, casier...) afin de pouvoir y répondre.

4. Données recueillies et analyse

Le fait de mener un entretien individuel auprès de chacun des élèves m'a permis, d'une part, d'accéder à leur représentation de ce qui était attendu d'eux durant cette tâche liée à la lecture-compréhension. D'autre part, ces entretiens m'ont permis de mieux comprendre la démarche utilisée par ces élèves, du moins pour ceux qui sont parvenus à l'explicitier. En effet, expliquer la façon dont on s'y est pris pour résoudre un problème ou répondre à une question posée est un exercice bien difficile pour des élèves de cycle 3 et encore plus au cycle 2. Nous pouvons dire que ces entretiens individuels touchaient à ce que l'on appelle la métacognition. J.M. Gombert définit ce concept de métacognition de la façon suivante²⁶:

« La métacognition est un domaine qui regroupe : les connaissances introspectives et conscientes qu'un individu particulier a de ses propres états et processus cognitifs ; les capacités que cet individu a de délibérément contrôler et planifier ses propres processus cognitifs en vue de la réalisation d'un but ou d'un objectif déterminé ».

Au cours de ces entretiens individuels, il était ainsi demandé dans un premier temps aux élèves d'analyser ce qu'ils avaient su faire ou non ce qui n'est pas chose aisée pour tous les élèves. Dans un second temps, il fallait également qu'ils sachent expliquer la façon dont ils s'y étaient pris ce qui nécessite d'avoir conscience des procédures engagées. Ces entretiens individuels constituaient donc un exercice métacognitif très difficile pour des élèves de 7 ans ce qui explique qu'une faible part des élèves interrogés ont su expliquer par leurs propres mots la manière dont ils s'y étaient pris.

Les entretiens individuels ont tous débuté par une première question qui demandait aux élèves de restituer la consigne de l'exercice, ce qui leur était demandé de faire, ce qui était attendu d'eux. Ainsi, treize élèves ont répondu qu'il fallait qu'ils lisent le texte, qu'ils le comprennent et qu'ils répondent correctement aux questions pour montrer à leur enseignant qu'ils avaient en effet bien compris le texte. Les deux élèves restants ont répondu que ce questionnaire leur permettait de mieux comprendre le texte et de se poser d'autres questions. Tous les élèves ont ainsi abordé le fait de « comprendre le texte ». J'en ai profité pour leur demander ce que cela signifiait, selon eux, que de « comprendre un texte » et ce qu'ils

²⁶ Gombert, J.-L. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.

pouvaient faire pour montrer qu'ils l'avaient effectivement compris. J'ai tout à fait conscience qu'il est bien difficile pour des élèves de CE1 de définir ce qu'est la « compréhension d'un texte », c'est pourquoi je n'attendais pas une réponse précise à cette question mais simplement quelques mots qui pourraient me permettre d'accéder à leur représentation de la tâche. Les réponses à cette question ainsi que les verbalisations des élèves quant aux stratégies déployées durant l'exercice m'ont permis de construire différents profils d'élèves.

Tout d'abord, il y a ce profil d'élèves qui sont incapables d'expliquer avec leurs mots ce qui est attendu d'eux, ce que comprendre un texte. Ils fournissent des bribes d'explication qui sont peu compréhensibles (« Ca veut dire voir des choses... Ecouter... »), reviennent sur ce qu'ils viennent de dire ou se murent dans le silence. C'est le cas notamment de deux de mes élèves et ce sont ces mêmes élèves qui ont rencontré de réelles difficultés dans le traitement du questionnaire. Ils ne savent pas plus expliquer comment ils s'y sont pris pour retrouver telle information dans le texte (« J'ai pensé que... », « Je me suis dit... » sans que ces explications soient réellement compréhensibles). Rappelons que le fait de revenir sur ce qui était attendu d'eux ainsi que sur les stratégies engagées demandait un effort métacognitif très important pour ces élèves de CE1. Toutefois, je me suis aperçue au cours de l'entretien que ces deux élèves étaient totalement perdus, ne comprenaient pas ce qui leur était demandé et, par conséquent, ne pouvaient y parvenir. Ces deux élèves tentaient davantage d'imaginer une réponse plausible plutôt que de véritablement raisonner sur le texte ou le relire pour tenter d'y trouver l'information. Par exemple, lorsque j'ai interrogé un de ces élèves sur sa réponse à la question « Depuis combien de temps est-il arrivé en France ? », ce dernier m'a répondu « Ben moi, j'ai dit dix ans » comme s'il s'agissait davantage d'un jeu de devinettes alors que la réponse à cette question était donnée explicitement dans le texte. Il raisonne ainsi sur ses propres représentations sans se référer davantage au texte lorsqu'il m'explique : « Ben je le sais parce qu'il vient d'arriver et avant, il n'était pas dans cette école, donc c'est qu'il est en France depuis un an ! ». De même, lorsque je lui demande de m'expliquer pourquoi il a répondu « Français et mathématiques » à la question « Dans quelle discipline était-il très bon ? », il me fournit l'explication suivante : « Parce que je trouvais ça bien, ça lui ressemble ! (...) En fait, j'ai pas trouvé dans le texte, j'ai deviné ! (...) J'ai imaginé un petit garçon qui ne parlait pas la même langue mais qui était bon en maths et en français ! ». Il apparaît ainsi qu'il y a un gros malentendu sur la finalité de la tâche pour ces élèves qui élaborent ainsi des stratégies ne répondant pas à ce qui leur est demandé. A force de questionnements, il est apparu au cours de l'entretien que ces deux élèves ne font que très peu

de retour au texte pour répondre aux différentes questions, attribuant peut-être cette stratégie à une mauvaise compréhension du texte. De ce fait, ils tentent plutôt d'imaginer une réponse en fonction de ce qu'ils ont retenu du texte. La conséquence de cette représentation erronée de la tâche et de ces stratégies non-adaptées est un travail qui n'est pas jugé satisfaisant au regard de ce que l'on attend des élèves.

Pour une majorité des élèves interrogés, et pour les raisons évoquées précédemment, il a été bien difficile de définir ce que signifiait « comprendre un texte » et de mettre des mots sur ce que l'on attendait d'eux. Beaucoup d'élèves, de prime abord, ont répondu « Ça veut dire de le savoir ». En effet, huit élèves sur les quinze interrogés ont utilisé les mots « savoir », « mémoriser » ou bien ont fourni une explication du même type que cet élève : « Comprendre un texte, c'est l'apprendre un peu par cœur pour dire ce que les personnages pensent ». Lorsque l'on reformule leur idée (« C'est-à-dire qu'il faut donc savoir tous les mots du texte par cœur ? »), un certain nombre de ces élèves ne sont pas convaincus par cette explication sans pour autant savoir en changer, d'autres s'en satisfont. Ces élèves ont ainsi une représentation assez floue de la tâche de lecture-compréhension ou, en tout cas, peinent à l'expliquer. De même, il est difficile pour ces élèves d'explicitier les stratégies entreprises pour réaliser le travail demandé. Les élèves qui y sont tout de même parvenus expliquent qu'ils cherchent souvent à retrouver les mots-clés de la question dans le texte afin de retrouver le passage qui pourrait être intéressant pour retrouver la réponse. Lorsqu'ils n'y parviennent pas, ils choisissent, d'après ces élèves qui ont pu l'exprimer, de relire le texte depuis le début afin de mieux le comprendre ou de trouver l'information souhaitée. Ces élèves, bien qu'ils ne parviennent pas tous à expliquer ce que l'on attend d'eux et la manière dont ils s'y sont pris, réalisent un travail tout à fait correct. Les stratégies utilisées, bien qu'elles ne soient pas expertes, leur permettent de répondre au questionnaire de lecture. Cependant, une difficulté commune est apparue pour la question suivante : « Des photos de quel pays va-t-il rapporter demain ? ». En effet, bon nombre de ces élèves, peut-être parce qu'ils se sont fiés seulement aux mots-clés de la question, ont répondu « de son pays ». Ainsi, ils ne se sont pas replongés dans le texte pour relire le passage où il est expliqué qu'Alessandro vient d'Italie. Cependant, lorsque j'ai demandé à l'oral à ces élèves quel était le pays d'Alessandro, tous ont su me répondre qu'il s'agissait de l'Italie.

Alors que pour certains élèves, nous venons de le voir, expliquer ce que signifie « comprendre un texte » ainsi que ce qui est attendu d'eux est un exercice bien difficile, d'autres élèves y parviennent plus facilement. Ainsi, j'ai pu écouter des explications de ce

type : « Comprendre un texte, c'est redire ou réécrire les choses importantes du texte et savoir expliquer ce qu'elles veulent dire » ou encore « Comprendre, ça veut dire le savoir, savoir le raconter avec nos propres mots. Ça veut dire savoir de quoi il parle et redire les choses importantes. Pour montrer que j'ai bien compris le texte, je peux te le raconter et je peux t'expliquer quelques passages du texte ». J'ai pu remarquer, au cours des entretiens, que ces élèves (au nombre de deux) qui savent expliquer avec leurs mots la finalité de la tâche ont des stratégies de travail plus abouties, plus expertes, que le précédent profil d'élèves que nous venons d'évoquer. Ils expliquent notamment mettre en œuvre certaines stratégies dès la première lecture du texte comme celle, par exemple, de segmenter le texte en plusieurs passages et de tenter de se rappeler de l'idée principale de chacun de ces passages. Un des élèves explique aussi qu'il procède de cette façon car il anticipe le fait que les questions posées vont porter sur les idées importantes du texte et qu'il pourra ainsi plus facilement les retrouver. En effet, les deux élèves dont il est question ont fait part de stratégies de relecture du texte plus expertes que les précédents élèves : lorsqu'ils ne parviennent pas à répondre à une question, ils ne relisent pas le texte en entier mais choisissent le passage du texte qui leur paraît le plus intéressant pour y répondre.

J'ai enfin pu construire un dernier profil d'élèves à partir de mes entretiens individuels. Ces élèves, au nombre de trois parmi les quinze élèves que j'ai pu interroger, m'ont expliqué que, pour comprendre un texte, il fallait être capable de répondre aux différentes questions posées et l'un d'eux a précisé « le plus vite possible ». Alors que tous les autres élèves ont affirmé avoir lu le texte d'abord, pour certains plusieurs fois avant de lire les questions, ces élèves choisissent de lire les questions en premier lieu et orientent leur première lecture en fonction de ces questions. Ainsi, un de ces élèves m'explique : « D'abord j'ai lu la première question. Après, j'ai lu un peu la moitié du texte pour voir s'il y avait la réponse et j'ai trouvé la réponse. Après, j'ai lu la deuxième question et j'ai fait ça pour chaque question. Et après quand je suis arrivée à la fin, j'ai recommencé à le lire pour les questions qu'il me restait ». Les deux autres élèves ne semblent pas élaborer la même stratégie que le premier. Ils m'ont expliqué qu'ils lisaient les questions puis le texte en entier. Ensuite, ils essayaient de répondre à la majorité des questions, sans revenir au texte, avec les souvenirs qu'il leur restait des informations données. L'un des élèves m'a expliqué qu'il avait même pu répondre à l'intégralité des questions sans revenir au texte. Le retour au texte lui a simplement permis de retrouver le numéro des lignes. Ainsi, ces élèves qui tentent d'être le plus efficace possible dans le traitement du questionnaire élaborent de nombreuses stratégies, quitte parfois à

commettre des erreurs. C'est notamment le cas des deux derniers élèves qui ne font que très peu de retours au texte pour répondre aux questions dans le but d'être le plus efficace possible. En effet, ces deux élèves, à la question « Depuis combien de temps est-il arrivé en France ? », ont répondu « Ce matin » pour l'un, « Cinq semaines » pour l'autre. « Ce matin » fait en effet partie des deux indicateurs de temps présents dans le texte avec « une semaine » qui était l'information correcte à donner. Un retour au texte aurait pu permettre à cet élève de se corriger, de même pour le second élève qui s'est uniquement basé sur les souvenirs qu'il lui restait du texte pour répondre « Cinq semaines ». Un retour au texte lui aurait permis de se rendre compte qu'il s'agissait finalement d' « une semaine ».

Pour terminer, il est à noter que la question inférentielle « Où se passe cette histoire ? » qui demandait aux élèves de se baser sur différents indices du texte pour retrouver la réponse a été réussie par la totalité des élèves. En effet, ils ne pouvaient retrouver les mots « classe » ou « école » dans le texte mais seulement quelques indices comme « maîtresse », « cartable », « casier », « sonnerie » pour leur signifier le lieu de l'histoire. Aucun élève n'a répondu que la réponse n'était pas dans le texte bien qu'elle ne soit pas explicitement donnée. Ainsi, cela signifie que les élèves ont bien intégré que, pour comprendre un texte, il fallait aussi aller au-delà de ce qu'il indiquait explicitement. Certains élèves en ont bien pris conscience à l'image de cet élève quand il explique : « C'est un peu partout qui m'a permis de le savoir. Ce n'est pas écrit dans le texte que c'est à l'école mais il y a les mots « maîtresse », « camarade », « casier », « musique ». En revanche, tous les élèves n'ont pas pris conscience qu'en répondant à cette question, ils étaient allés au-delà du texte.

Conclusion

Pour conclure, je rappellerais dans un premier temps ce qui a motivé mon choix de sujet de mémoire, c'est-à-dire la difficulté éprouvée pour concevoir une évaluation capable de rendre compte des compétences de lecture-compréhension de mes élèves. Cette première évaluation, peu réussie par l'ensemble des élèves, m'a conduite à me questionner sur la représentation que se sont construits les élèves quant à ce qui était attendu d'eux face à une tâche de ce type. L'ensemble de mes lectures à ce sujet ont contribué à construire la problématique suivante : Dans quelle mesure les représentations des élèves de CE1 sur la tâche de lecture-compréhension impactent-elles les stratégies utilisées pour y répondre et le travail effectivement réalisé ?

Pour répondre à cette problématique, j'ai fondé l'hypothèse selon laquelle la représentation d'un élève jouerait un rôle essentiel dans la construction de stratégies adaptées ainsi que la qualité du travail rendu par cet élève. Par conséquent, une représentation erronée d'un élève sur ce qui est attendu de lui durant une tâche liée à la lecture-compréhension aboutirait à des stratégies moins adaptées ainsi qu'à un travail réalisé correspondant moins aux attentes de l'enseignant qu'un élève qui comprendrait aisément ce que l'on attend de lui au cours de cette même tâche.

Dans le but de répondre à cette problématique et de vérifier ces hypothèses, j'ai mis au point un protocole de recueil de données comprenant une phase où les élèves travaillent individuellement à un questionnaire de lecture d'un texte d'une dizaine de lignes puis une phase d'entretien individuel. Cette seconde phase m'a permis d'accéder à la représentation de mes élèves quant à ce qui était attendu d'eux durant une tâche de lecture-compréhension ainsi qu'à leur démarche. J'ai pu vérifier mon hypothèse selon laquelle la représentation des élèves avait en effet une influence sur l'élaboration des stratégies et également sur le travail effectivement réalisé par ces élèves. Ainsi, j'ai pu construire différents profils d'élèves en fonction de leur représentation de la tâche.

D'abord, il y a ces élèves qui ont une conception tout à fait erronée de ce qui est attendu d'eux et qui produisent des stratégies inadaptées, voire qui n'ont pas de stratégies du tout, ce qui a une conséquence inévitable sur le travail réalisé. En effet, ces élèves rencontrent beaucoup de difficultés dans le traitement du questionnaire et rendent un travail non abouti qui ne correspond pas aux attentes de l'enseignant. Ensuite, une majorité des élèves interrogés a éprouvé des difficultés à expliquer ce qui était attendu d'eux. Cela est dû au fait que

l'entretien individuel demandait un effort métacognitif très complexe pour des élèves de cet âge. En effet, il fallait qu'ils parviennent à analyser ce qu'ils avaient réussi ou non puis qu'ils prennent conscience des stratégies engagées lors de cet exercice afin de les décrire dans leurs propres mots. Lorsque ces élèves parvenaient à le faire, ils rendaient compte de stratégies non-expertes mais qui étaient tout à fait satisfaisantes au regard du travail rendu. Les élèves qui, en revanche, fournissaient une réponse plus précise sur ce qui était attendu d'eux décrivaient des stratégies, notamment de relecture, plus expertes et qui ont conduit à un travail très abouti. Enfin, un dernier profil d'élève serait celui de l'élève stratège, élaborant de nombreuses procédures dans le but de répondre efficacement au questionnaire de lecture. Leur première lecture du texte est déjà orientée par ce traitement qu'ils souhaitent efficace du questionnaire. Cependant, ces stratégies peuvent parfois amener ces élèves à se précipiter et à commettre quelques erreurs. Nous pouvons donc dire, au regard des données recueillies dans ce contexte, que les représentations des élèves de CE1 influencent, soit positivement ou négativement en fonction de la représentation construite, la suite du travail réalisé et notamment la qualité des stratégies élaborées.

Les lectures que j'ai pu faire afin d'étoffer mes connaissances sur le sujet et d'élaborer ma problématique et mes hypothèses m'ont également permis de nourrir une réflexion sur ma pratique professionnelle. En effet, à la lecture de l'article de Sylvie Cèbe, Roland Goigoux et Serge Thomazet « *Enseigner la compréhension. Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités* », j'ai pu notamment prendre conscience de la nécessité pour un enseignant de trouver un équilibre entre différentes activités de lecture-compréhension : des activités de reformulation (telles que des rappels de texte, des paraphrases, des résumés) permettant de développer les compétences narratives des élèves et leur capacité à extraire les informations importantes du texte puis de les regrouper avec cohérence ; des activités de questionnement oral et écrit qui doivent être travaillées en classe avec les élèves et pas seulement lors des évaluations. A ce propos, les auteurs proposent aux enseignants d'étudier avec leurs élèves le travail d'un élève fictif qui a fourni de bonnes réponses au questionnaire afin de dégager les procédures qui amènent à formuler ces bonnes réponses, puis de faire de même sur les réponses erronées d'un élève fictif. Enfin, ils recommandent de travailler avec les élèves sur les stratégies de relecture. En effet, bon nombre d'élèves, lorsqu'ils n'ont pas la réponse à une question, se lancent dans la relecture entière du texte. Si les élèves ont au préalable une idée précise de ce qu'ils viennent chercher dans la relecture et identifient le passage pertinent à relire, le traitement du questionnaire n'en sera que plus efficace.

Références bibliographiques

Bianco M. & Lima L. (2015) *Enseigner la compréhension en lecture*. Hatier.

Blanc, N. & Brouillet, D. (2003). *Mémoire et compréhension*. Clamecy : In Press Editions.

Cèbe S. & Goigoux R. (2009) *Lector Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris : Retz.

Cèbe S. & Goigoux R. (2018) *Lectorino & Lectorinette. Apprendre à comprendre des textes narratifs*. Paris : Retz.

Cèbe S. & Goigoux R. & Thomazet S. (2003) Enseigner la compréhension. Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. *Lire écrire, un plaisir retrouvé*.

Gombert, J.-L. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.

Leplat, J. (2008). *Repères pour l'analyse de l'activité en ergonomie*. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

Vantourout, M. & Maury, S. (2017). Évaluation de la lecture au CP : mise en œuvre d'une approche multiple. *Éducation & didactique*, vol. 11(1), 45-62.

Ministère de l'Éducation Nationale. Le BO : Bulletin officiel de l'Éducation Nationale, n°11, 26 novembre 2015. Paris : CNDP.

Annexes

▪ Annexe 1 : Entretien de V.

(J'ai ici codé la retranscription de l'entretien de la façon suivante : E pour Enseignant et V pour l'élève interrogé).

E : Je vais te poser quelques questions à propos de l'exercice que tu viens de faire. Pour commencer, quelle était la consigne de l'exercice ? Qu'est-ce que tu devais faire ?

V : Je devais lire le texte ? Plusieurs fois. Et puis il y avait des questions et je devais répondre.

E : A quoi ça sert d'avoir des questions après un texte ?

V : Ben de répondre aux questions et à montrer que je peux répondre.

E : Et ça sert à quoi de montrer que tu peux répondre aux questions ?

V : *(Silence)* Je sais pas...

E : Réfléchis. Tu as le temps.

V : Bah... De montrer que j'ai compris le texte ?

E : D'accord. Et qu'est-ce que ça veut dire que de comprendre un texte ?

V : Ben ça veut dire... Ça veut dire voir des choses... Ecouter.

E : Ecouter ?

V : Oui

E : Est-ce que tu écoutes quand tu lis un texte ? Tu écoutes quoi ?

V : Bah en fait...*(Silence)*

E : Lorsque je veux que tu comprennes un texte, j'attends quoi de toi ?

V : Que je comprenne le texte.

E : Et ça veut dire quoi comprendre le texte justement ?

V : Ca veut dire le lire...

E : Le lire et ensuite ? Comment tu pourrais me montrer que tu as compris un texte ?

V : Ben je pourrais te dire... Je sais pas...

E : J'aimerais voir que tu as compris ce texte. Qu'est-ce que tu pourrais faire pour me montrer que tu as compris ce texte ?

V : Je pourrais te le lire.

E : Est-ce que ça me prouve que tu as compris que tu me le lises ?

V : Non. Bah comprendre, en fait, c'est par exemple, si tu dis français et que tu dis un mot en anglais, et bah en fait, il faut que je comprenne le mot en anglais. Et je peux te montrer que j'ai compris en te disant « Maîtresse, j'ai compris ! »

E : Et je dois te croire sur parole ? Comment je pourrais le vérifier que tu as compris ?

V : Je peux corriger tout seul.

E : Corriger quoi ?

V : Un exercice.

E : D'accord. Comment tu as fait pour répondre aux questions ? Est-ce que tu as lu le texte en premier ? Lu les questions en premier ? Comment tu as fait ?

V : J'ai lu le texte un peu...

E : Un peu ? Du début à la fin ? Ou seulement une partie ?

V : Du début à... Ici (*V. me montre le texte*).

E : D'accord, pourquoi tu t'es arrêté au milieu du texte ?

V : Parce qu'en fait, j'ai... je voulais juste répondre à cette question.

E : Donc tu as commencé par lire les questions alors ? Parce que tu me dis que tu as lu le texte mais quand tu as vu la réponse à la première question, tu t'es arrêté ? Tu as lu d'abord les questions ?

V : Je ne sais plus...

E : D'accord. « Pourquoi ne parle-t-il pas très bien le français ? », « Parce qu'il ne vit pas en France ». Comment tu le sais ça ? A quelle ligne tu as trouvé cette réponse ?

V : Je l'ai pas trouvée, je le sais !

E : Tu le sais tout seul ? C'est en lisant le texte que tu l'as su non ?

V : Bah, parce que...

E : Où tu as vu dans le texte qu'il ne vivait pas en France ?

V : Bah en fait il ne vient pas de France parce qu'il n'était pas dans cette école.

E : Oui, mais est-ce que, forcément, parce qu'il n'était pas de cette école, il ne vient pas de France ?

V : Nan...

E : Comment tu le sais qu'il ne vient pas de France ? Où tu as trouvé dans le texte qu'il ne vient pas de France ?

V : Parce qu'il dit qu'il n'a pas la même langue. Et...

E : Oui ?

V : Et aussi qu'il ne parle pas la langue française.

E : D'accord. « Depuis combien de temps est-il arrivé en France ? »

V : Ben moi j'ai dit dix ans.

E : Comment tu le sais ?

V : J'ai cherché dans le texte.

E : Où tu as trouvé cette information dans le texte ?

V : (...) Bah...

E : Tu as trouvé où dans le texte qu'il était arrivé en France depuis dix ans ?

V : C'est pas depuis dix ans, c'est depuis un an !

E : Depuis un an ? Tu as écrit depuis dix ans pourtant... Depuis un an alors, tu l'as trouvé dans le texte, cette information ?

V : Ben je le sais parce qu'il vient d'arriver et avant, il était pas dans cette école, donc c'est qu'il est en France depuis un an !

E : C'est marqué qu'il est en France depuis un an ?

V : Nan. En fait, c'est juste que je le sais grâce à l'école !

E : Oui ?

V : Parce que ça se voit qu'il est en France depuis un an parce qu'il ne parle pas la même langue comme ils le disent dans le texte.

E : Oui... Et ça veut forcément dire qu'il est en France depuis un an ?

V : Bah oui parce que s'ils disent qu'il parle pas la même langue dans le texte, c'est qu'il est arrivé depuis un an.

E : Si je suis ton raisonnement, je te demanderais : « Pourquoi pas depuis deux ans ou six mois » ? Ce n'est pas possible ?

V : Depuis un an.

E : Bon. « Dans quelle discipline était-il très bon ? », comment tu as fait pour répondre à cette question ?

V : Dans quelle discipline... C'est où ? Ah... Parce que je trouvais ça bien. Ça lui ressemble!

E: Pourquoi ça lui ressemble?

V : Ben il le sait! Et il est bon en français et maths !

E : Et tu as trouvé ça dans le texte ces informations ? (*Hochement de tête de V.*) Où ?

V : (*Il cherche dans le texte puis lève la tête*) Ben en fait, j'ai pas trouvé dans le texte.

E : Comment tu as fait alors ?

V : J'ai deviné !

E : Tu as deviné. Et comment tu as fait pour le deviner ?

V : J'ai imaginé un petit garçon qui ne parlait pas la même langue mais qui était bon en maths et en français !

E : Donc tu imagines ?

V : Oui.

E : « Où se passe cette histoire ? », la dernière question, comment tu as fait pour y répondre ?

V : J'ai trouvé dans le texte, bah c'est partout parce qu'en fait cette histoire, elle est que sur l'école !

E : Oui, comment tu le sais ?

V : Parce qu'ils disent qu'il vient d'arriver, et puis que du coup, il est à l'école. Donc en fait, après il y a que l'école, comme « maîtresse » là.

E : D'accord. Et quand tu n'arrivais pas à répondre à une question, comment tu faisais ?

V : Je... Réfléchissais !

E : Tu réfléchissais. Est-ce que tu relisais le texte parfois ?

V : Moi j'ai relu.

E : A chaque question que tu n'arrivais pas, tu relisais le texte ? Ou tu réfléchissais dans ta tête ?

V : Je réfléchissais des fois dans ma tête et des fois, je lisais.

E : D'accord, merci.

▪ **Annexe 2 : Entretien de H.**

(J'ai ici codé la retranscription de l'entretien de la façon suivante : E pour Enseignant et H pour l'élève interrogé).

E : Alors, je vais te poser des questions sur cet exercice. Qu'est-ce que tu devais faire, explique moi.

H : Là il y avait le texte et là il y avait les questions après et on devait lire le texte et après répondre aux questions. Et à chaque fois, quand on répondait aux questions, on devait noter la ligne.

E : Oui. A quoi ça sert d'avoir des questions après un texte ?

H : Ben ça nous aide parce que... Parce ce que des fois il y a des choses qu'on n'avait pas compris et après quand on lit les questions, on peut relire le texte et mieux le comprendre.

E : Donc avoir des questions, ça t'aide à mieux comprendre le texte ?

H : Oui.

E : Et pour toi, qu'est-ce que ça veut dire, comprendre un texte ?

H : Bah ça veut dire... Comprendre un texte ça veut dire, comprendre ce qu'il veut dire... Comprendre un texte... Bah ça veut dire, comprendre le texte (*rires*).

E : Tu me définis le mot avec le même mot. Je sais que ça n'est pas facile, essaie d'utiliser d'autres mots pour me l'expliquer. Comment tu pourrais me montrer que tu l'as compris ce texte ?

H : Bah en le réécrivant... En le lisant.

E : Est-ce que lire c'est comprendre un texte ?

H : Non.

E : Alors c'est quoi la différence entre lire et comprendre ?

H : Ben lire c'est juste lire le texte alors que comprendre, il faut... Comprendre ce que le texte veut dire (*rites*). Je dis la même chose !

E : Tu es sur la bonne voie ! Comment tu pourrais me montrer que tu as compris ce texte ? Pas simplement en le lisant du coup.

H : Non en l'écrivant.

E : En écrivant tout le texte ?

H : Non... Comprendre un texte... C'est redire ou réécrire les choses importantes du texte et savoir expliquer ce qu'elles veulent dire.

E : Très bien. Est-ce que tu as lu le texte avant ou les questions avant ?

H : Le texte.

E : Est-ce que tu l'as lu plusieurs fois ou tu l'as lu une seule fois ?

H : Je l'ai lu deux fois. J'ai lu deux fois puis j'ai répondu aux questions.

E : Tu as réussi à répondre à toutes les questions sans relire le texte ?

H : Si, j'ai relu le texte pour certaines questions que je n'arrivais pas à répondre.

E : Et dans ce cas, comment tu t'y es pris ? Tu as relu le texte depuis le début ?

H : Non j'ai pas relu tout le texte, je lisais seulement quelques lignes à chaque fois.

E : Et comment tu as fait pour les retrouver ces passages-là ?

H : Ben parce que je lisais un peu le début du texte pour m'en rappeler. Et puis ensuite, je regardai plus bas et je me rappelais un peu de quoi ça parlait donc je savais retrouver la ligne où il y avait la réponse.

E : « Comment s'appelle ce nouveau camarade ? »...

H : Alessandro !

E : Oui, pourquoi Alessandro et pas Lucas ?

H : Ben c'est écrit dans le texte. Ils ont dit qu'Alessandro, il vient d'Italie et qu'il ne parle pas bien français et que... (*H. regarde le texte*) Il vient s'installer à côté de Lucas. Lucas, il était déjà là dans la classe alors qu'Alessandro il vient d'arriver.

E : Oui. « Dans quelle discipline était-il très bon ? », comment tu as trouvé « musique » ?

H : Alors, là c'est un des endroits où j'ai relu. C'est, ici (*il montre la ligne du texte*). « Après la récréation du midi, nous avons musique. Notre nouveau camarade chante très bien » !

E : D'accord. Et « Où se passe cette histoire ? »

H : En France !

E : Oui... Est-ce que tu peux être plus précis ?

H : A Paris ! Peut-être...

E : Ah ? C'est dit que c'était à Paris ?

H : Non, peut être...

E : Peut-être oui, on ne peut pas le savoir. Par contre, on peut être plus précis que la France... A ton avis, elle se passe où cette histoire ?

H : Ça se passe dans une classe ! Parce qu'ici c'est marqué « Ce matin, la maîtresse nous présente un nouveau camarade » (*il insiste sur les mots clés en haussant la voix*) et bah là c'est pareil on est dans une classe et il y a une maîtresse !

E : D'accord, merci H.

▪ **Annexe 3 : Entretien de N.**

(J'ai ici codé la retranscription de l'entretien de la façon suivante : E pour Enseignant et H pour l'élève interrogé).

E : On va maintenant passer à un petit entretien tous les deux, ça veut dire que je vais te poser quelques questions. Pour commencer, explique-moi ce que j'attendais de toi pour cet exercice.

N : Ben je devais lire...

E : Oui. Et c'est tout ?

N : Après je devais lire les questions en dessous et puis relire le texte.

E : A quoi elles servent ces questions à ton avis ?

N : A ce que je relise le texte et que je réponde.

E : Et à quoi ça sert que tu répondes à des questions après avoir lu le texte ?

N : Ben à comprendre le texte.

E : A mieux comprendre le texte ? Les questions t'aident à mieux comprendre le texte ?

N : (*Hésitation*) Non mais comme ça on peut voir que j'ai bien compris.

E : Les questions, elles me servent à voir si tu à bien compris le texte ?

N : Oui.

E : Et pour toi, ça veut dire quoi « comprendre un texte » ?

N : Ça veut dire, on lit ça et quand on sait pas, on regarde depuis le début et comme ça, au moins, on va pouvoir comprendre.

E : Donc, pour toi, comprendre un texte, c'est d'abord lire le texte ?

N : Oui et le relire. D'abord je lis deux fois et après, je lis les questions.

E : Tu lis d'abord deux fois le texte et après tu lis les questions ? Et quand tu n'arrives pas à répondre à une question, qu'est-ce que tu fais ?

N : Bah je relis depuis le début quand j'ai pas compris.

E : Tu relis depuis le début à chaque fois. Et je reviens à ma question, qu'est-ce que ça veut dire comprendre un texte ? Si j'ai bien compris, ça veut dire le relire plusieurs fois ?

N : C'est comme si on l'apprenait.

E : Comme si on apprenait le texte par cœur ? Pour toi comprendre un texte, ça veut dire que tu dois savoir le redire mot à mot ?

N : Oui.

E : D'accord. Comment tu peux me montrer que tu as compris le texte ?

N : Parce que par exemple, « Comment s'appelle le nouveau camarade ? », donc je savais pas, ben j'ai lu : « Ce matin, la maîtresse nous présente un nouveau camarade et nous explique qu'il vient d'Italie et qu'il ne parle pas très bien français ». Et après, comme j'ai pas vu, comme j'étais à là (*N. pointe du doigt le texte*), j'ai relu parce que j'ai pas compris et parce que je l'avais sauté et du coup je me suis remis depuis le début et j'ai trouvé « Alessandro ».

E : D'accord. Donc pour me montrer que tu as compris le texte, tu peux relire le texte et répondre à des questions ?

N : Oui et je peux aussi l'apprendre.

E : Donc tu serais capable de me réciter le texte par cœur ?

N : (*Hésitation*) Non.

E : Et pourtant, est-ce que tu as compris le texte ?

N : Ben oui.

E : D'accord, donc pour me montrer que tu as compris le texte, tu es sûr que tu dois l'apprendre par cœur et me le réciter ?

N : (*Silence*) Je sais pas.

E : Alors on va regarder les questions. Alors là, tu as trouvé la réponse à quelle ligne ?

N : Ici, la quatrième.

E : Alors, « Pourquoi ne parle-t-il pas bien le français ? », « Parce que depuis une semaine, il est en France », comment tu as fait pour répondre à la question ?

N : Bah parce que j'ai lu et après comme je l'ai sauté, bah après j'ai relu et après j'ai vu le mot qui était là.

E : Quel mot ?

N : Le mot « français » là et je l'avais déjà vu ici (*N. me montre la question*). Et après ils disent « Cela fait seulement une semaine qu'il était là » donc c'est pour ça qu'il ne parlait pas bien le français.

E : D'accord, donc tu as vu le mot « français » dans la question et tu as essayé de le retrouver, c'est bien ça ?

N : Oui.

E : « Dans quelle discipline était-il très bon ? »

N : Musique !

E : Tu as trouvé ça où ?

N : Ici, « il chantait très bien ».

E : Oui, très bien. Alors, « Des photos de quel pays va-t-il rapporter demain ? » et tu as répondu « De son pays ». Est-ce que tu réponds bien à la question ?

N : Oui.

E : Ca me dit de quel pays il va rapporter des photos ?

N : D'Italie.

E : Oui comment tu sais ?

N : Ben parce qu'ici il y a marqué que son pays c'est l'Italie.

E : Pourquoi tu n'as pas répondu Italie ?

N : Parce qu'il y avait marqué « pays » là mais son pays, c'est l'Italie.

E : Oui. Comment tu fais pour répondre à la dernière question ? Tu as répondu « école », est-ce que c'est marqué dans le texte ?

N : Non mais parce que là « la maîtresse », c'est quand même à l'école

E : D'accord, tu as trouvé des indices dans le texte. Quels autres indices tu as trouvé ?

N : Les camarades, quand il met ses affaires dans les casiers et la maîtresse.

E : D'accord, très bien, tu mets ton prénom et tu peux y aller.

N : Et il y a la musique aussi.

E : Oui c'est vrai. Merci N.

Résumés

Les représentations des élèves de CE1 quant aux tâches liées à la lecture-compréhension

Le domaine de la lecture-compréhension tient aujourd'hui une place essentielle dans la scolarité des élèves. En effet, l'enseignement des stratégies pour comprendre un texte bénéficie de temps spécifiques car l'importance de la compréhension en lecture a été reconnue dans l'avenir scolaire des élèves. Ce mémoire de recherche a pour ambition d'aborder la représentation des élèves de CE1 quant aux tâches liées à la lecture-compréhension. Il vise à mesurer l'influence de cette représentation sur les stratégies mises en place pour comprendre un texte et le travail effectivement réalisé par l'élève. Ce mémoire s'appuie sur des lectures à partir desquelles se sont construites une problématique et des hypothèses de recherche. Pour y répondre, un protocole de recueil de données a été mis en place, alliant un travail sur un questionnaire de lecture puis un entretien individuel pour chaque élève. Ce protocole a permis d'avoir accès aux représentations des élèves ainsi qu'aux stratégies élaborées et de comparer la manière dont ces éléments sont mis en place par les différents élèves interrogés. L'intérêt est d'en retirer des variations dans le but d'observer comment ces différents éléments s'impactent entre eux.

CE1 pupils representations of reading-comprehension tasks

The field of reading-comprehension holds today an essential part of student education. Indeed, teaching strategies to understand a text benefits from specific time because the importance of reading comprehension in the school future of students is recognized. This research dissertation aims to address the representation of CE1 pupils with regard to tasks related to reading-comprehension and to measure the influence of this representation on the strategies implemented to understand a text and the work actually carried out by the student. This work is based on readings from which a problem and research hypotheses have been built. In response, a data collection protocol was set up, combining a work on a reading survey and an individual interview for each pupil. This protocol provided access to pupil representations and strategies developed. It also allowed us to compare the way in which these elements are implemented by the various pupils interviewed in order to extract variations. These variations were used to observe how these elements influence each other.