



HAL
open science

Dans quelle mesure les dispositifs mis en place par l'enseignant aident-ils les élèves de cycle 3 à comprendre un texte entendu ?

Mégane Da Cruz, Kim Godfroy

► To cite this version:

Mégane Da Cruz, Kim Godfroy. Dans quelle mesure les dispositifs mis en place par l'enseignant aident-ils les élèves de cycle 3 à comprendre un texte entendu ?. Education. 2017. dumas-03634992

HAL Id: dumas-03634992

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03634992>

Submitted on 8 Apr 2022

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.

MASTER 2 MEEF

Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2016 - 2017

**MEMOIRE
UE3 – UE5
SEMESTRE 4
SESSION 1**

Prénom et Nom de l'étudiant : Mégane DA CRUZ

Binôme de mémoire : Kim GODFROY

Site de formation : OUTREAU

Section : 2 A

Thématique : L'étayage de l'enseignant dans la compréhension de lecture au cycle 3.
Directeur de mémoire (nom et prénom) : Madame Salagnac Nathalie



REMERCIEMENTS

En préambule de ce mémoire, je souhaite adresser mes remerciements les plus sincères aux personnes qui nous ont apporté leur aide et qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire.

Je tiens tout d'abord à remercier Madame SALAGNAC, directrice de ce mémoire, pour l'aide, le temps qu'elle a bien voulu nous consacrer ainsi que pour tous les conseils qu'elle a pu nous donner. Elle s'est montrée à l'écoute et a été disponible tout au long de la réalisation de ce mémoire.

Puis, je remercie sincèrement ma collègue et binôme Kim GODFROY. Sans elle, ce mémoire n'aurait pas pu voir le jour. Nous avons réalisé ce travail ensemble. Elle s'est pleinement investie et a su me motiver et m'aiguiller lorsque j'en avais besoin. Je lui suis reconnaissante pour avoir été disponible et redoutablement efficace tout au long de sa réalisation.

Enfin, je remercie mes proches, ma famille, mes amis et tout particulièrement mon mari. Plus que n'importe qui d'autre, ils ont su comprendre mes doutes, comprendre mes angoisses, comprendre la lourde charge de travail et l'implication que suggère ce travail. Je suis extrêmement fière d'avoir pu compter sur eux en toutes circonstances.

C'est grâce à l'ensemble de ces personnes, à leur expérience, à leur gentillesse et à leur soutien, que je suis parvenue, enfin, à rédiger mon mémoire de MASTER 2 MEEF.

Sommaire

INTRODUCTION.....Page 3

PARTIE 1

I. PARTIE THEORIQUE.....Page 6

A) La lecture.....Page 6
(rédigée par Mégane)

B) La compréhension de lecture.....Page 8
(rédigée par Kim)

C) Les difficultés de compréhension.....Page 11
(rédigée par Kim)

D) L'étayage de l'enseignant.....Page 13
(rédigée par Mégane)

PARTIE 2

II. PARTIE METHODOLOGIQUE.....Page 18

A) Le contexte.....Page 18

a. La classe de KimPage 18

b. La classe de MéganePage 19

B) Déroulement des séances.....Page 21

a. Le matériel utilisé.....Page 21

b. Organisation de la classe.....Page 23

c. Déroulement des séances.....Page 23

PARTIE 3

III. PARTIE ANALYSE.....	Page 27
A) Occupation de l'espace discursif.....	Page 27
a. Les tours de prise de parole chez l'école A.....	Page 27
b. Les tours de prise de parole chez l'école B.....	Page 28
c. Etude comparative.....	Page 30
B) L'étayage de l'enseignant.....	Page 31
a. L'intervention de l'enseignant chez l'école A.....	Page 31
b. L'intervention de l'enseignant chez l'école B.....	Page 35
c. Etude comparative.....	Page 39
C) La compréhension de l'histoire par les élèves.....	Page 40
a. Les personnages.....	Page 40
1. Ecole A.....	Page 40
2. Ecole B	Page 43
b. Les actions.....	Page 44
1. Ecole A.....	Page 44
2. Ecole B.....	Page 47
c. Etude comparative.....	Page 49
CONCLUSION.....	Page 51

BIBLIOGRAPHIE

ANNEXES

INTRODUCTION

Lauréates du concours et en deuxième année de master MEEF « Professorat des écoles », nous avons le statut de fonctionnaire stagiaire et donc une classe à charge 2 jours par semaine. Lors de notre première année de master, nous avons choisi une thématique pour notre mémoire, mais ayant changé de site de formation ESPE cette année, nous avons modifié notre sujet. Désormais sur le terrain, nous avons pu choisir un sujet qui correspondait à nos problèmes de classe et qui pouvait nous apporter des réponses aux questions que l'on peut se poser en tant que professeur stagiaire. Ayant toutes deux, des élèves de CM1 dans notre classe, nous rencontrons de nombreux élèves ayant des difficultés de compréhension en lecture. Nous avons donc choisi d'accéder nos recherches sur ce sujet. Cette thématique nous a beaucoup intéressé puisque ces difficultés sont fréquemment rencontrées au cycle 3. Ce travail de recherche pourra également nous servir pour toute notre carrière puisque l'apprentissage de la lecture se fait de la petite section au CM2 et la compréhension est présente à chaque instant. Tout d'abord, lors de la lecture des consignes, un élève ayant des difficultés de compréhension ne saura pas forcément ce qu'on attend de lui et ne réalisera donc pas la tâche demandée ; puis lorsqu'il sera confronté à des textes documentaires en histoire géographie ou sciences par exemple, il aura nécessairement des difficultés d'apprentissage dans cette discipline. Devenir bon lecteur est donc une des priorités de l'école primaire. Selon le bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, cette compétence doit être acquise à la fin de la scolarité obligatoire.

L'apprentissage de la lecture est une activité complexe. Le lecteur doit décoder avec fluidité mais également comprendre ce qu'il lit, donner sens. Un bon lecteur est simultanément un décodeur et un chercheur de sens. Il est impossible de considérer un enfant comme lecteur tant qu'il ne maîtrise pas simultanément les procédés du code et de la compréhension. Le décodage est une condition nécessaire à la compréhension en lecture mais elle n'est pas suffisante. La compréhension en lecture pose problème pour beaucoup d'élèves. L'étayage de l'enseignant est primordial pour pallier les difficultés des élèves. Comprendre, c'est être capable de se représenter mentalement la situation, de chercher le

sens d'un texte. C'est un processus long et complexe, difficile pour beaucoup d'enfants. On pourrait penser que l'apprentissage de la lecture se fait exclusivement au cycle 2 (et notamment au CP ou au CE1) mais ce travail commence dès la maternelle et se poursuit également au cycle 3. L'école est donc un lieu privilégié pour apprendre à lire et l'enseignant y joue rôle essentiel dans le cheminement de l'élève vers la maîtrise de la lecture et de la compréhension de textes. L'étayage de l'enseignant doit permettre d'aider les élèves dans la compréhension des textes et de leur donner le goût de lire.

C'est un apprentissage complexe et long. On peut alors se demander comment l'enseignant s'y prend-il ? Quelles sont les méthodes utilisées par l'enseignant pour apprendre à lire à un enfant ? Quelles sont les difficultés rencontrées par le jeune lecteur ? Mais aussi comment repérer un élève en difficulté ? Et une fois les élèves et les difficultés repérés, comment amener l'élève à comprendre un texte ? Quels sont les outils et les aides utilisés ? Toutes ces questions nous ont permis d'arriver à la problématique suivante : dans quelle mesure les dispositifs mis en place par l'enseignant aident-ils les élèves de cycle 3 à comprendre un texte entendu ?

La première partie de notre mémoire sera théorique. Nous définirons dans un premier temps les notions de lecture et de compréhension de lecture, puis nous vous exposerons les difficultés de compréhension rencontrées par les élèves et enfin nous parlerons de l'étayage de l'enseignant pour pallier ces difficultés de compréhension.

La seconde partie sera destinée à la méthodologie avec une présentation du contexte, du déroulement des séances et du recueil des données.

Enfin, dans notre troisième partie, nous analyserons les données recueillis et l'étayage de l'enseignant face à des élèves ayant des difficultés de compréhension en lecture.

PARTIE 1

I. PARTIE THEORIQUE

A) La lecture

La lecture est un apprentissage complexe. D'après Fabienne Ramond (2012), pour lire le lecteur doit mettre en liens simultanés plusieurs compétences. Il doit pouvoir traiter les informations objectives du texte, c'est-à-dire anticiper, décoder, accéder au sens, contextualiser le contenu en fonction de la variété des supports et des situations de lecture. Mais il doit également percevoir et tenir compte des informations implicites qui sont en quelque sorte en dehors du texte, et surtout qui ne sont pas explicitées concrètement. L'élève devra ainsi être capable d'opérations logiques comme des tris, des sériations qui sont en fait des processus de discrimination et d'inhibition entre différentes hypothèses.

Pour lire, il faut avant tout être capable d'acquérir le code et le sens. Ces procédés fonctionnent en synergie. Selon Jean Hébrard (2004), pour que les élèves apprennent à lire, il faut que les enseignants travaillent avec leurs élèves les deux axes de l'enseignement de la lecture à savoir la reconnaissance des mots ainsi que la compréhension des phrases puis de textes.

Pour lui, la lecture est un apprentissage long et complexe qui s'étale sur plusieurs années et qu'il faut commencer très tôt. Les programmes de l'éducation nationale rejoignent cette idée. L'acquisition de la lecture s'effectue tout au long de la scolarité.

En effet, dès le cycle 1, les enfants commencent à réfléchir sur la langue, acquérir une conscience phonologique et découvrent le principe alphabétique. D'après le programme d'enseignement de l'école maternelle, ces deux acquisitions sont nécessaires pour pouvoir lire et écrire. Pour D.Beltrami, F.Quet, M.Rémond et J.Ruffier (2004), la confrontation avec des textes lus au cycle 1 permet une capitalisation de formes et de structures de l'écrit et faciliteront ultérieurement les lectures autonomes.

Cet apprentissage de la lecture est ensuite approfondi au cycle 2. Ce dernier constitue une période déterminante dans l'acquisition de la lecture. Les élèves continuent à pratiquer des activités sur le code. Et progressivement, l'essentiel du temps est accordé à l'apprentissage de la compréhension (travail guidé d'abord, puis guidé ou autonome selon les habiletés des élèves). Les programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux

précisent en effet que l'apprentissage de la lecture nécessite aussi de comprendre, interpréter et apprécier des textes narratifs ou documentaires.

Puis, le cycle 3 consolide ces acquisitions du cycle 2 afin de les mettre au service des autres apprentissages dans une utilisation large et diversifiée. Le cycle 3 développe plus particulièrement l'enseignement explicite de la compréhension afin de doter les élèves de stratégies efficaces et de les rendre capables de recourir à la lecture de manière autonome. Tout en poursuivant le travail sur le code pour ceux qui en aurait encore besoin.

Pour amener l'élève à devenir un lecteur autonome, l'enseignant doit mettre en place des activités diverses et variées.

Tout d'abord, l'enseignant doit mettre en place des activités liant lecture et écriture. D.Beltrami, F.Quet, M.Rémond et J.Ruffier (2004) insistent sur l'importance des allers-retours de l'écriture à la lecture, l'une permettant toujours de mieux comprendre l'autre. Les programmes de l'éducation nationale préconisent, quant à eux, de proposer des activités de lecture et d'écriture quotidiennement et de les mettre en relation en permanence. Les programmes pour le cycle 3 précisent même que « les activités de lectures sont indissociables des activités d'écriture ».

L'enseignant doit également diversifier les supports de lecture. Pour que les élèves gagnent en autonomie, les lectures doivent être variées et riches et la complexité des textes croissante. La multiplication de projets autour de la lecture (défis-lecture, animations, rencontre avec des auteurs...) constitue une vraie richesse de l'école aujourd'hui. Il s'agit de confronter les élèves à des textes, des œuvres et des documents susceptibles de développer leur bagage linguistique et en particulier leur vocabulaire, de nourrir leur imagination, de susciter leur intérêt et de développer leurs connaissances et leur culture.

L'enseignant peut aussi proposer des activités de lecture relevant de l'oral (présenter un livre oralement, partager ces impressions de lecture, débattre de l'interprétation...) pour travailler la compréhension. Pour D.Beltrami, F.Quet, M.Rémond et J.Ruffier (2004), c'est dans l'échange et grâce à l'échange que se construisent non-seulement des réponses, mais aussi des stratégies et surtout des représentations plus adaptées du texte, de la lecture et statut de lecteur. Ils ajoutent que, confier aux élèves l'essentiel du travail d'explicitation, de justification, de formalisation, est la condition nécessaire à l'instauration d'un véritable enseignement de la lecture.

Les situations de lecture sont donc nombreuses et régulières. La diversification des supports de lecture, la sensibilisation au monde et à la culture de l'écrit, la systématisation des

relations entre lecture et écriture doivent constituer le cadre nécessaire à la construction d'une pratique de lecteur au cycle 3.

L'apprentissage de la lecture doit s'opérer dans chaque discipline. Les programmes du cycle 2 précisent que « tous les enseignements concourent à la maîtrise de la langue ». La vie ordinaire de la classe permettra de rencontrer une diversité de textes.

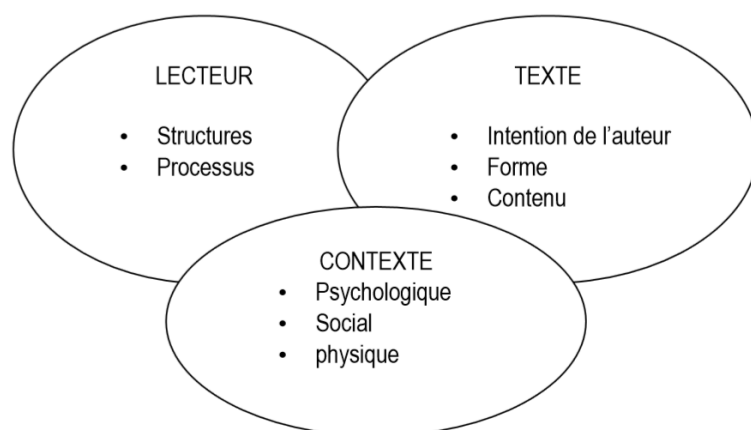
B) La compréhension de lecture

La compréhension en lecture est une compétence complexe à acquérir. En effet, comprendre un texte signifie qu'il faut se représenter mentalement la situation que le texte nous décrit. Michel Fayol (2000) pense que la lecture est une activité mentale qui nécessite de se construire une représentation cohérente de ce que l'on est en train de lire. Cette compétence est complexe puisqu'elle mobilise divers savoirs. Sylvie Cèbe, Roland Goigoux et Serge Thomazet (2004) donnent une définition similaire en tout point puisqu'il s'agit de se construire une représentation mentale cohérente de la situation évoquée par le texte à partir des données qu'il nous fournit mais aussi en se référant à des connaissances antérieures. La compréhension en lecture ne mobilise pas uniquement le décodage. Il est vrai que la connaissance du code est indispensable à la compréhension d'un texte mais une bonne maîtrise n'entraîne pas obligatoirement une compréhension efficace. Cependant une mauvaise maîtrise du décodage est forcément un obstacle à la compréhension puisque le lecteur va porter toute son attention sur le décodage des mots en mettant de côté le sens du texte. La lecture et la compréhension en lecture sont des compétences qui se construisent dès le plus jeune âge. Les élèves qui ont été confrontés à des textes très jeunes et de façon régulière, ont plus de facilités de compréhension, cette idée rejoint celle développée par Sylvie Cèbe, Roland Goigoux et Serge Thomazet (2004), ayant remarqué lors de leurs recherches que les élèves en difficultés en lecture au collège sont ceux qui n'ont pas acquis les bases. La lecture fait donc appelle au décodage et à la compréhension du langage oral d'après Corinne Totereau (2004) qui appuie cette idée également. La compréhension est une compétence à part entière, selon les équipes de l'Education prioritaire de la circonscription de Mulhouse 1, cela engendre un coût attentionnel extrêmement élevé qui « nécessite de développer la mémoire à court terme et de la vitesse de lecture » (p2). Plus le décodage est fluide et plus la compréhension est favorisée, cet automatisme de lecture permet de porter

au maximum son attention sur le sens du texte. Michel Fayol a identifié plusieurs étapes permettant de mener le lecteur à la compréhension de sa lecture, ce cheminement passe par le décodage puis le lecteur va chercher les indices lui fournissant des informations importantes du texte.

La mémorisation des éléments importants permet au lecteur d'effectuer des liens dans le texte et d'en identifier la chronologie en mobilisant ses connaissances antérieures. Comprendre un texte signifie que le lecteur est capable, après sa lecture de le reformuler et de le résumer en expliquant l'implicite du texte. Il ne s'agit donc pas uniquement de savoir lire les mots écrits mais d'effectuer des liens entre les groupes de mots pour se construire une représentation mentale cohérente. Pour appuyer cette idée, nous utiliserons un schéma de Jocelyne Giasson (1990) représentant la compréhension en lecture et de ses composantes.

Modèle contemporain de compréhension en lecture

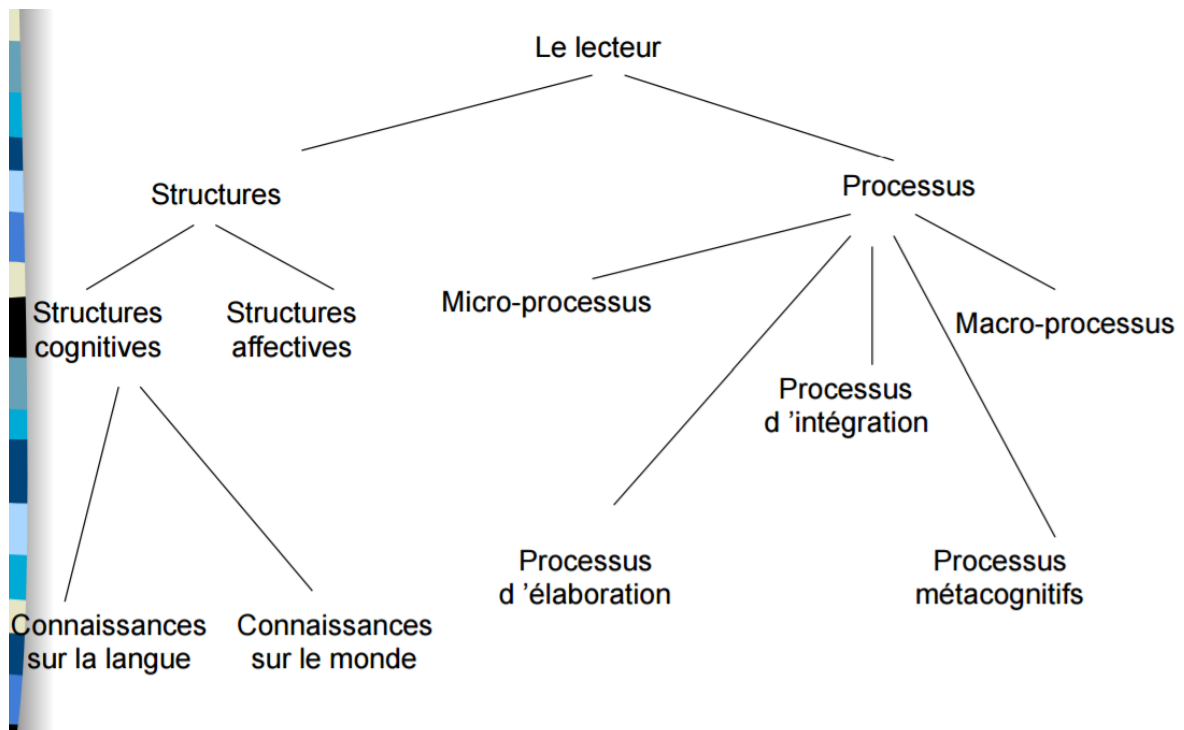


Ce schéma permet d'identifier les composantes de la compréhension en lecture qui doivent être maîtrisées pour être en mesure de comprendre, trois composantes sont représentées :

- Le lecteur : doit faire face à des variables de structures, qui vont soit relever des structures cognitives en faisant appels aux connaissances du lecteur sur la langue ainsi qu'à ses connaissances sur le monde. Mais également aux structures affectives du lecteur qui vont influencer sa lecture en fonction de ses centres d'intérêts personnels. En plus des variables de structures, le lecteur subira des variables de processus, ces habiletés de lecture sont au nombre de cinq ; micro-processus, processus d'élaboration, processus d'intégration, processus métacognitifs, et macro-

processus, que nous développerons un peu plus bas, pouvant agir sur la compréhension ou non puisqu'ils nécessitent la mise en place de stratégies de lecture.

Voici un organigramme permettant d'illustrer la composante lecteur et ces propos, de J. Giasson (1990) :



- Le texte : ici cela va dépendre de l'auteur et de son intention, c'est-à-dire l'effet qu'il a choisi que son texte produise (informer, persuader, distraire...). Le lecteur doit se représenter le texte en identifiant la forme, donc la façon dont l'auteur a organisé ses idées et le contenu qu'il veut transmettre au lecteur.
- Le contexte : il va dépendre des conditions dans lesquelles le texte sera lu. Il s'agit donc maintenant de l'intention du lecteur, variable psychologique, dans quel état d'esprit est le lecteur au moment de sa lecture. La variable sociale, va elle dépendre de la façon de lire le texte (individuel, collectif, en interaction...). Enfin la variable physique va dépendre de l'environnement dans lequel évolue le lecteur au moment de sa lecture (bruit, confort, qualité du document...).

L'ensemble de ses variables est à prendre en compte pour optimiser la compréhension d'une lecture. Les trois composantes réunies sont la clé de la compréhension, en revanche les négliger peut engendrer des obstacles à la lecture du texte par le lecteur et donc à sa

compréhension du texte. La compréhension en lecture est une tâche complexe qui pose problème pour beaucoup de lecteur, causé par des difficultés multiples.

C) Les difficultés de compréhension

Une majorité des recherches qui peuvent être lues sur le sujet est d'accord sur le fait qu'une maîtrise insuffisante du code engendre des difficultés de compréhension puisque l'attention est tournée vers le décodage des mots écrits et non sur la recherche du sens du texte. Michel Fayol ajoute à cette difficulté la mauvaise compréhension des inférences du texte ainsi que la compréhension en interaction, qui complique la compréhension si le lexique utilisé n'est pas connu ou les phrases sont trop longues. Sylvie Cèbe, Roland Goigoux et Serge Thomazet (2004) définissent les origines qui causent ces difficultés :

- Le décodage : qui consiste à décoder les mots du texte difficilement et qui monopolise la concentration du lecteur.
- Les dysfonctionnements cognitifs : ils sont liés à la mobilisation de la concentration sur le décodage, mais également aux problèmes de mémorisation. Le lecteur qui pour comprendre le texte, cherche à mémoriser les mots et les phrases.
- Les compétences linguistiques : la lecture du texte peut poser des problèmes de compréhension si le lexique utilisé n'est pas connu par le lecteur.
- Les déficits textuels : il s'agit de la compréhension de la chronologie des événements de l'histoire.
- Les connaissances culturelles : la compréhension d'un texte peut passer par des liens réalisés avec des lectures antérieures, ce qui permet d'anticiper la suite de la lecture.

Les problèmes de lecture sont causés par des difficultés diverses, les mauvaises stratégies de lecture choisies par le lecteur l'empêchent de trouver le sens dans le texte. La « non » compréhension de l'implicite est causée par le fait que le lecteur ne questionne pas le texte et ne cherche pas ce qui n'est pas dit ou écrit. Au cours de sa lecture, le lecteur ne se représente pas l'histoire au fur et à mesure, et il n'utilise pas les informations lues précédemment pour faire des liens avec ce qu'il est entrain de lire.

Ces compétences permettent toutes ensemble de mener le lecteur à la compréhension du texte. Jocelyne Giasson a défini 5 processus à rapprocher de celles

citées précédemment. Elle divise la compréhension en trois catégories :

- le lecteur : qui peut être en difficulté face à sa lecture dû à un déficit d'un des processus que nous développerons un peu plus bas.
- le texte : qui consiste à comprendre quelles intentions l'auteur veut faire passer dans son texte.
- le contexte de lecture : cette catégorie fait appel à l'intérêt que porte le lecteur à sa lecture.

Le lecteur doit mettre en place des habiletés de lecture d'après X Jocelyne Giasson :

- Microprocessus : déchiffrage, identification des mots, propositions, phrases.
- Intégration : les connecteurs ; lien entre les propositions et les phrases.
- Macroprocessus : idée principale, résumé, texte en tant qu'un tout cohérent.
- Elaboration : dépassement du texte, appropriation personnelle du texte.
- Métacognition : gestion de la compréhension et permet les ajustements du lecteur.

Bénédicte Etienne et Annie Portelette (2010) abordent les difficultés de compréhension sous un tout autre angle, selon elles, l'origine de ces difficultés dépend avant tout de l'intérêt que porte le lecteur à sa lecture. Les difficultés ne sont pas causées par un déficit de compétences mais par une mauvaise représentation de l'activité de lecture. Dans cet article, il est donné une liste exhaustive des problèmes qu'engendre cette représentation erronée et qui de plus est observable en classe :

- processus d'intégration sémantique : le lecteur en difficulté pense qu'il lui faut mémoriser chaque mot de façon littérale alors qu'il s'agit d'identifier les informations importantes et de faire le lien entre elle.
- processus d'autorégulation : le lecteur en difficulté lit son texte de façon linéaire alors qu'il lui faut moduler sa lecture, varier sa lecture, revenir en arrière ... pour en comprendre le sens.
- stratégie de contexte : le lecteur en difficulté n'utilise pas le contexte du texte pour comprendre les mots inconnus mais se contente de déchiffrer mot à mot alors qu'il faut utiliser l'ensemble du contexte pour en comprendre le sens.

- le lecteur en difficulté considère un texte long difficile, un nombre de mots à lire trop important constitue un obstacle à sa lecture.
- processus de compréhension : le lecteur en difficulté ne questionne pas intérieurement sa compréhension alors que l'activité de lecture consiste à se questionner soi-même au fil de sa lecture et de reformuler sans attendre qu'une autre personne nous pose des questions.

Selon moi, les origines de compréhension chez le lecteur sont multiples mais toujours liées à de mauvaises ou manques de stratégies de lecture. La catégorisation de ses difficultés permet d'identifier la non maîtrise de différentes stratégies nécessaire pour comprendre un texte. En classe, l'hétérogénéité des élèves est à prendre en compte, l'enseignant guide les élèves dans leur cheminement vers la compréhension. C'est à lui de donner les réflexes aux élèves à avoir lors d'une lecture.

D) L'étayage de l'enseignant

L'enseignant de cycle 3 doit constituer un cadre nécessaire à la construction d'une pratique de lecteur : diversifier les supports de lecture, sensibiliser au monde et à la culture de l'écrit, et systématiser les relations entre lecture et écriture. La pratique des écrits documentaires à l'école nécessite une attention particulière et la multiplication de projets autour de la lecture constitue une vraie richesse. L'enseignant doit également montrer que lire est une occasion d'échanges et de discussions, doit donner à l'élève l'envie de lire et d'accéder à la lecture.

Un enseignant doit pouvoir identifier les difficultés d'apprentissage de ses élèves, et proposer des aides et des remédiations adaptées aux besoins. Construire le sens des phrases, appréhender la cohérence d'un texte, nécessitent l'accompagnement d'un médiateur bienveillant et exigeant. Pour le professeur, enseigner la lecture dans les conditions favorables nécessite de solides connaissances théoriques et une mise en pratique réfléchie et adaptée. Il est clairement visible que lorsque l'enseignant travaille la compréhension avec les élèves, l'étayage est mis en jeu lors des moments de consignes et de corrections.

En lecture, les élèves apprennent assez rapidement à repérer l'information lorsqu'elle est explicitement formulée dans le texte, ils peuvent recopier textuellement les données pour répondre aux questions de compréhension qu'on leur pose. Mais ils ont beaucoup plus de difficultés à dégager l'information lorsqu'elle est implicite, c'est-à-dire inférer. L'inférence est une opération logique de déduction qui consiste, à partir d'indices présents dans le texte, à rendre explicite une information qui n'est qu'évoquée ou supposée connue. Le maître joue un rôle important dans le travail sur les inférences en indiquant que l'enseignant doit s'attacher à construire des lectures interactives au quotidien en posant des questions censées stimuler la construction d'inférences lexicales et l'élaboration d'inférences causales (par exemple : « comment se sent le personnage ? Pourquoi fait-il cela ?... »).

Pour remédier les difficultés de compréhension, l'enseignant a plusieurs possibilités :

- Faire verbaliser et confronter les hypothèses de sens en collectif
- Confronter les avis pour travailler aussi la subjectivité de l'écrit
- Proposer des questionnaires à choix multiples
- Proposer des textes avec et sans images pour aider l'élève à prendre conscience de la part de d'interprétation qui existe.

Jacques Crinon pense que la situation de débat est une activité plus pertinente qu'un questionnaire de compréhension à travailler en individuel. Les questionnaires loin de souligner la cohérence du texte en font éclater la signification dans une série de devinettes aux réponses aléatoires. L'usage des questionnaires est très répandu dans les pratiques scolaires cependant trop souvent les enseignants ne prennent pas le temps d'apprendre à leurs élèves à questionner les textes pour répondre de manière satisfaisante aux questionnaires. De plus, ils doivent travailler les activités de questionnement à l'oral ou à l'écrit ainsi que des activités de reformulation, à savoir synthétiser, résumer les idées principales d'un texte avec leurs propres mots. Les situations de débat sont plus efficaces car elles ont un intérêt pour les élèves. Ce sont des débats d'interprétations où les élèves donnent leur avis sur ce qu'ils ont compris du texte et donc commencent à inférer. Les propositions des élèves font avancer la réflexion collective et permettent de construire ensemble les choses.

Dans une situation de débat, les comportements d'étayage de l'enseignant sont importants. Ils permettent à l'enfant de faire des apprentissages qu'il ne pourrait faire seul et d'intérioriser la procédures, démarches, représentations nécessaires à la réalisation des tâches.

Selon Bruner, le processus d'étayage implique plusieurs fonctions :

- Les fonctions de maintien et de guidage de l'attention
 - L'enrôlement de l'enfant : l'enseignant provoque son adhésion envers la tâche et ses exigences.
 - Le maintien de l'attention : l'enseignant protège l'enfant de la dispersion et l'aide à se centrer sur la tâche.
 - Le guidage : l'adulte focalise l'attention de l'enfant sur ses propres conduites et le fait verbaliser sur comment il s'y prend, ce qu'il cherche et comment il a trouvé ; ce qui favorise la mise en place d'attitudes métacognitives.

En cas d'échanges collectif, comme c'est le cas dans une situation de débat, l'enseignant peut attirer l'attention par une reformulation, une question sur ce qu'a dit un élève et qui peut faire avancer, progresser ou rapprocher deux énoncés contradictoires (en les reformulant) provoquant ainsi un conflit socio-cognitif.

- Les fonctions de finalisation : aspect fondamental de l'interaction de tutelle car le maintien de l'attention en dépend. L'enseignant rappelle le but des tâches, rappelle les acquis « fait le point » et aide l'enfant à anticiper. Par la verbalisation, l'adulte fait intégrer à l'enfant le lien fin-moyens.
- Les fonctions de prise en charge des éléments de la tâche qui sont hors de portée des enfants : dans une tâche trop difficile ou trop complexe, l'adulte doit permettre à l'enfant de concentrer ses efforts sur ce qu'il est capable de résoudre à l'aide de ce qu'il connaît déjà (c'est ce que Vygotski appelle la « zone proximale de développement »). Pour cela, l'adulte peut prendre en charge une partie des difficultés, répartir les tâches dans le groupe, procéder à une « réduction des degrés de liberté (rendre la tâche moins ouverte en donnant une consigne plus restrictive), baliser explicitement les étapes à franchir, les opérations à effectuer, ou proposer des modèles de démonstration :
 - La fonction de contrôle de la frustration : permet à l'enfant de se libérer du sentiment d'échec.
 - La fonction de démonstration : l'adulte exécute une action devant les enfants, formule la pensée de l'enfant à la place de celui-ci.

- La fonction de feed-back : toutes les fonctions évoquées ci-dessus sont liées à la fonction de feed-back, qui désigne en fait les réactions de l'adulte à ce que disent les élèves. Le professeur manifeste son accord ou son désaccord, prend en compte ou ignore l'intervention de l'enfant, invite à développer ou non, etc... Il peut délibérément renvoyer l'enfant à ce qu'il a dit antérieurement, le questionner sur ce qu'il propose, mettre en évidence la contradiction des propos tenus, mettre en évidence l'impossibilité des démarches envisagées, ou confronter les enfants aux conséquences de leurs propres actes.

La connaissance de ces fonctions de l'étayage dans l'interaction de tutelle entre l'enseignant et l'élève doit permettre au professeur de mieux comprendre et de mieux gérer ses interventions dans les situations d'apprentissages (duelles ou collectives) telles que les séances de lecture compréhension. L'oral de l'enseignant doit également faire l'objet d'une attention particulière : le vocabulaire doit être adapté et les énoncés doivent être simples et complets. Afin d'observer ses propos nous avons choisi de recueillir des données en enregistrant une séance sur la compréhension d'un nouvel album. Cette prochaine partie détaillera ce dispositif.

PARTIE 2

II. PARTIE METHODOLOGIQUE

A) Le contexte

Nous avons choisi de cibler pour notre recueil de données des élèves ayant des difficultés de compréhension en lecture. Nous sommes toutes les deux fonctionnaires stagiaires.

a. Classe de l'école A

J'ai, pour ma part, une classe de CM1 de 16 élèves à l'école élémentaire Billiau à Isbergues. Je suis en charge de ma classe le jeudi et le vendredi en binôme avec un autre fonctionnaire stagiaire de l'Espe d'Arras. L'école dont le directeur est Monsieur Gauthier est composée de 5 classes de niveau simple. Elle est divisée en deux bâtiments distincts, un bâtiment pour le cycle 2 et un bâtiment pour le cycle 3 ce qui permet un travail de cycle. Les enseignants de l'école sont au même poste depuis plusieurs années ce qui permet une continuité dans les apprentissages par une bonne connaissance des pratiques et des méthodes de travail de leurs collègues. Cette école a également la chance d'entretenir de bonnes relations avec la commune et dispose de partenariat intéressant pour l'apprentissage des élèves, notamment avec le centre socio-culturel.

J'ai donc la chance d'avoir un petit effectif de classe avec des élèves ayant un bon niveau et qui sont suivis par leurs parents. Il n'y a pas d'élève suivi par une AVS dans cette classe.

Pour recueillir les données de ce rapport, j'ai choisi les élèves ayant des difficultés de compréhension. J'ai donc sélectionné deux élèves de ma classe qui rencontrent des problèmes lors d'activités de lecture.

Elève LEN : c'est un garçon âgé de 10 ans qui a des difficultés en français, ainsi que dans la globalité des matières. Lors d'activités de lecture similaire j'ai pu remarquer qu'il donnait des réponses et cherchait l'approbation de l'enseignant sans chercher à comprendre par lui-même. Il n'utilise pas les méthodes expliquées en classe pour réussir ses exercices, il faut donc lui réexpliquer individuellement et faire un exemple avec lui pour le lancer dans la tâche. Il est très effacé en classe et ne participe que lorsque l'enseignant l'interroge

directement. Cette faible participation est due à son manque de confiance en lui ainsi qu'à la peur de l'erreur et non à la timidité puisqu'il est très investi lorsqu'il maîtrise le sujet. Il se contente de répondre mais ne cherche jamais à se justifier et ne sait pas expliquer comment il a fait. Durant les séances de compréhension en lecture il opte pour des réponses brèves sans chercher de preuves concrètes dans le texte.

Elève ZTE : c'est une fille âgée de 10 ans également, elle est volontaire et travaille énormément à la maison. Elle est née prématurément ce qui a entraîné des problèmes d'ordre neurologique dont une très grande fatigabilité. Elle est suivie en dehors de l'école par une psychomotricienne et une orthophoniste. Elle a besoin d'un temps supplémentaire pour comprendre à long terme, elle a des difficultés à mémoriser des informations instantanément. Elle participe régulièrement en classe, et n'a pas peur de l'erreur. Elle n'hésite pas également à dire si elle n'a pas compris et à demander de réexpliquer.

b. Classe de l'école B

De mon côté, j'ai une classe de CE2/CM1 de 23 élèves (14 CE2 et 9 CM1) à l'école Jules Ferry d'Aire-Sur-La-Lys. Cette école élémentaire, située dans un réseau d'éducation prioritaire, comporte 9 classes dont une classe ULISS. J'ai d'ailleurs deux élèves de la classe ULISS en inclusion dans ma classe (un élève suit les séances de français et de mathématiques avec les CE2 et un autre a le niveau CM1 pour les disciplines telles que l'histoire, les sciences, la géographie, et les arts).

La directrice est Mme DECOOL et la plupart des professeurs de cette école sont en poste dans cet établissement depuis plusieurs années, ce qui permet également une continuité dans les apprentissages par une bonne connaissance du milieu, des élèves, des pratiques et des méthodes de travail. L'équipe enseignante travaille beaucoup en commun : le décroisement est une pratique courante et de nombreux projets communs sont mis en place.

Classé REP, l'école bénéficie des avantages de ce dispositif puisque qu'un maître supplémentaire est disponible. Le maître surnuméraire est un ancien enseignant de l'école qui a laissé sa classe de CP et intervient en co-enseignement, en co-intervention ou prend les élèves en petit-groupe dans les classes, en fonction des besoins. J'ai moi-même la chance de pouvoir travailler en co-enseignement avec cet enseignant.

L'école a également de très bonnes relations avec le collège situé à quelques mètres de là et

de nombreux partenariats sont mis en place.

Je suis en charge de ma classe les jeudis et vendredis en binôme avec un autre fonctionnaire stagiaire en DU Poursuivre à l'Espe d'Outreau. Ayant une classe double niveau et double cycle, les élèves ont plutôt un bon niveau général et sont pour la plupart suivis par les parents. Aucun élève ne possède d'AVS. Seul un élève de la classe est suivi par un orthophoniste toutes les semaines à cause d'un problème au niveau des sons.

Ces deux inclusions engendrent quelques contraintes dans l'emploi du temps puisque ces élèves vont également en inclusion dans d'autres classes pour d'autres disciplines. Donc nous devons obligatoirement faire du français et des mathématiques le matin uniquement et les autres disciplines l'après-midi.

Pour recueillir les données de ce mémoire, j'ai choisi 3 élèves de CM1 ayant des difficultés de compréhension :

- Elève LEN : Cet élève a de grosses difficultés scolaires. Un redoublement avait été demandé l'année dernière mais a été refusé. Cet enfant a une situation familiale compliquée et on observe beaucoup d'absentéisme depuis le début de sa scolarité. Ce qui ne facilite pas les choses pour palier ses difficultés. C'est un élève qui n'aime pas l'école et qui y vient surtout pour s'amuser. En classe, il a du mal à se concentrer et à se mettre au travail, il a besoin sans cesse que l'on soit derrière lui et qu'on l'aide à faire les tâches demandées.
- Elève ENZ : Cet élève a intégré la classe ULISS cette année mais vient en inclusion dans notre classe pour l'histoire, la géographie, les sciences, les arts mais aussi pour la lecture. C'est un élève très calme et attentif en classe. Il a principalement des difficultés de compréhension et d'organisation.
- Elève ALI : Cet élève a des difficultés scolaires et notamment des difficultés de compréhension. En classe, cela se manifeste par la non-compréhension de texte mais aussi par la non-compréhension des consignes de travail. Cela peut s'expliquer aussi par une mauvaise concentration en classe. Ayant du mal à se concentrer, elle a forcément du mal à comprendre.

B) Déroulement des séances

a. Le matériel utilisé

Les élèves seront filmés durant les séances par une caméra permettant à la fois un enregistrement audio et visuel. Plusieurs séances ont auparavant été filmées avec ce même matériel afin que les élèves soient habitués.

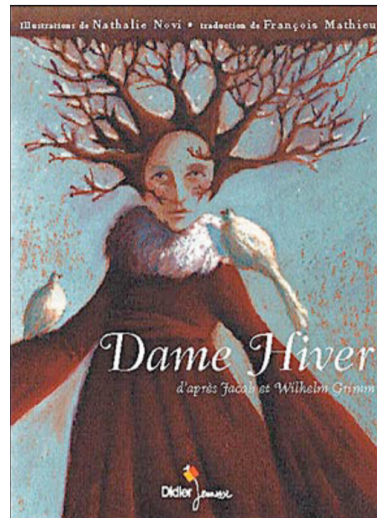
Afin de mener à bien les séances nous avons choisi d'utiliser le même support. Notre choix s'est porté sur un album de la liste de références officielles pour le cycle 3 « La Dame hiver » des frères Grimm. Cet album est un conte dont les auteurs sont connus par les élèves puisqu'ils ont déjà pu les rencontrer dans leur scolarité par l'étude d'autres de leurs contes. Aborder une histoire dont l'auteur est connu par les élèves permet de faire des liens avec leurs références culturelles. Les frères Grimm, Jacob et Wilhelm Grimm sont des auteurs du fin du XVIIIème et début du XIXème siècle, ils ont tous deux étudiés le droit et c'est l'un de leur professeur qui leur fait découvrir sa passion pour la lecture. Chacun de leur côté puis ensemble ils rassemblent des contes, lorsque leur mère décède, Jacob prend en charge la famille et trouve un poste de directeur de bibliothèque. Wilhelm tombe malade et part en cure à Berlin où il y fait des rencontres d'écrivains et d'artistes. A son retour les deux frères publient un premier ouvrage et bien d'autres suivront. Les deux frères sont reconnus et leurs œuvres traversent les temps.

L'album « La Dame hiver » parut au début du XIXème siècle est un conte dans lequel nous avons l'impression d'en retrouver plusieurs. L'histoire parle d'une veuve et de ses deux filles. L'une laide et paresseuse qui est aimée de sa mère et l'autre belle et travailleuse devait tout faire dans la maison. Cette fille se retrouve transportée dans un autre monde où elle rencontre la Dame hiver pour qui elle va travailler. Lorsqu'elle s'ennuie de chez elle et demande à rentrer, elle reçoit en cadeau de l'or. Sa mère envoie alors sa seconde fille à la recherche de cette même richesse mais du à sa paresse elle reçoit en cadeau du goudron, de la résine et des poix formant une carapace. La morale de cette histoire est que le travail est toujours récompensé alors que la paresse est sanctionnée.

Cet album publié par les éditions Didier Jeunesse a été illustré par Nathalie Novi une auteure-illustratrice et peintre. Elle commence le dessin très jeune et fait ses études aux Beaux-arts. Elle a fait les illustrations de nombreux livres pour enfant et travaille avec plusieurs maisons d'édition. Elle connaît un succès grandissant avec un style de dessin où les personnages sont

inclinés qu'elle explique par son hypermétropie. Elle s'inspire également des peintures de la Renaissance italienne qu'elle apprécie beaucoup.

Exemples d'illustrations réalisées par Nathalie Novi pour l'album « Dame Hiver » :



« Un soir que sa bobine était toute trempée de sang, la fillette se pencha pour la laver dans l'eau du puits. Or, la bobine lui échappa et tomba tout au fond. L'enfant pleura et courut voir sa belle-mère pour lui raconter son malheur. Mais la marâtre fut sans pitié et l'accabla de reproches : - C'est toi qui as fait tomber ta bobine au fond du puits ? C'est à toi de la remonter ! La fillette redescendit la grand-rue, sans plus savoir à quel saint se vouer. Sa détresse était si grande qu'elle sauta dans le puits afin d'y repêcher sa bobine. »





« La vieille lui ayant parlé avec une grande gentillesse, la fillette se sentit pleine de courage et accepta d'entrer à son service. Chaque jour, à la grande satisfaction de Dame Hiver, la fillette secouait son lit avec énergie. Les plumes volaient partout comme autant de petits flocons de neige. En retour, la vieille la traitait avec bonté. Jamais elle ne la grondait. Sans compter qu'elle lui servait chaque jour quelque viande : tantôt du pot-au-feu, tantôt du rôti. »

Dans cet album les illustrations permettent de raconter l'histoire, elles complètent le texte. Ici, la priorité est donnée aux illustrations qui occupent une plus grande partie de l'album, elles illustrent le livre en représentant des éléments et des moments essentiels de l'histoire. Le rapport texte-image est important, il permet d'aider les élèves à se représenter l'histoire visuellement et mentalement et donc de favoriser la compréhension de la lecture.

b. Organisation de la classe

Durant l'enregistrement des séances les élèves doivent répondre de façon individuelle et autonome à un questionnaire de compréhension adapté à leur niveau. La complexité du questionnaire varie (voir annexe), trois niveaux différents sont proposés et l'enseignant distribue en fonction des capacités de chacun. Les élèves en difficultés seront pris en charge par l'enseignant qui va avoir pour rôle de guider les élèves dans leur compréhension de l'histoire. C'est ce groupe qui sera filmé pour ce rapport.

c. Déroulement des séances

Il s'agit ici d'une compréhension d'un texte lu oralement par l'enseignant afin que le recueil de données se concentre davantage sur la compréhension et non pas sur le décodage pour les lecteurs ayant des difficultés avec le code. L'enseignant lira donc la partie concernée puis les questionnaires seront distribués pour que les élèves puissent découvrir les questions auxquelles ils vont devoir répondre pendant qu'un groupe sera enregistré avec l'étayage de l'enseignant. L'enregistrement commencera alors avec les élèves sélectionnés et l'étayage

de l'enseignant.

La séquence sur l'album sera divisée en trois séances :

- Séance 1 : découverte de l'album par la première page de couverture
- Séance 2 : compréhension de la première partie de l'histoire (séance enregistrée)
- Séance 3 : compréhension de la seconde partie de l'histoire

C'est cette seconde séance qui sera enregistrée pour ce recueil de données :

SEQUENCE : Français ; Lecture et compréhension sur l'album « La Dame Hiver » des frères Grimm.	
Fiche de préparation : Séance n° 2 : Lecture compréhension de la première partie de l'album.	
Niveau : Cycle 3, niveau CM1	Durée : 35 min
Compétence : Mise en œuvre d'une démarche de compréhension à partir d'un texte entendu ou lu : identification et mémorisation des informations importantes.	
Vocabulaire : bobinette	
Objectifs : Comprendre un texte lu oralement et comprendre les informations importantes.	
Modalités de travail : Individuel écrit	Matériels : un exemplaire de l'album « La Dame Hiver » des frères Grimm, questionnaires de compréhension (1), (2), (3) (différents niveaux de difficultés), caméra (enregistrement vidéo et audio), enregistreur vocal.

Déroulement de la séance

Etape 1 : Collectif oral– *Lecture de la première partie (5 min)*

Lecture de la première partie de l’album par l’enseignant.

Ecoute des élèves.

Etape 2 : Collectif oral – *Lecture du questionnaire (1)* (10 min)

Les élèves lisent silencieusement le questionnaire qui leur a été distribué et répondent individuellement aux questions.

L’enseignant est avec les élèves en difficultés. Objectif : comprendre le contexte de l’histoire (personnages, lieux, contenu). Etayage, questionnement.

Etape 3 : Collectif oral– *Relecture de la première partie (5 min)*

Relecture de la première partie de l’album par l’enseignant en montrant les illustrations.

Ecoute des élèves, ils ne complètent pas leur questionnaire.

Etape 4 : Individuel écrit – *Répondre au questionnaire* (10 min)

Les élèves répondent au questionnaire individuellement.

L’enseignant prend en charge un groupe d’élèves en difficultés en compréhension. Ce groupe est filmé.

Etape 5 : Collectif oral– *Bilan de la lecture (5 min)*

Mise en commun : faire reformuler l’histoire à différents élèves pour voir si le texte a été compris.

La lecture de l’album à l’oral par l’enseignant permet de s’assurer que les élèves ont bien connaissance de l’histoire. Lors d’une lecture de l’histoire individuelle, l’élève est confronté à sa bonne maîtrise ou non du décodage. Ici, l’objectif était de recueillir des données sur la compréhension d’une lecture, nous avons pu ainsi observer les difficultés directement liées à cette compétence. Ce recueil de données effectué dans nos classes respectives nous a permis d’analyser la compréhension de l’élève en lecture. Nous cherchons à identifier les méthodes que peut mettre en place l’enseignant pour aider les élèves à comprendre l’histoire lue. C’est par la comparaison de nos deux enregistrements effectués sur des petits groupes d’élèves en difficultés que nous essaierons d’identifier l’étayage apporté par l’enseignant favorisant la compréhension de l’élève.

PARTIE 3

III. PARTIE ANALYSE

Cette troisième partie sera découpée en trois axes d'analyse dégagés à partir du recueil de données effectué par les enregistrements. Tout d'abord, nous nous intéresserons au temps de prise de parole entre les élèves et l'enseignant. A partir de ces données recueillies, nous identifierons l'étayage effectué par l'enseignant pour pallier aux difficultés de compréhension posées aux élèves par le texte en se référant aux auteurs cités en première partie de ce mémoire. Pour finir, nous observerons la compréhension de l'histoire par les élèves obtenue à la suite de ses échanges.

A) Occupation de l'espace discursif

a. Les tours de prise de parole chez l'école A

Tableau récapitulatif de l'occupation de l'espace discursif chez l'école A

	ENS (avec interventions extérieures)	ENS (sans interventions extérieures)	LEN	ZTE	Total (sans interventions extérieures)
Nombre de tours de parole	61	54	29	33	116
Pourcentage d'occupation	53 %	47 %	25 %	28 %	100 %

(Cf annexe « transcription 1 et 2 école B »)

Ce tableau permet de mettre en évidence les prises de parole au sein du groupe enregistré. On remarque, à la lecture des données fournies, que c'est l'enseignante qui prend la part d'occupation la plus importante au cours de cette séance de compréhension sur le texte « Dame Hiver ». Ici l'enseignante intervient 54 fois (hors mis les interventions extérieures aux élèves enregistrés) sur 116 au total. L'enseignante centralise les échanges, les élèves n'interagissent pas entre eux, elle a dû relancer les échanges en posant des questions précises pour avoir des réponses. Nous pouvons également observer, que la participation entre les élèves est à peu près semblable. En effet, l'élève LEN intervient 29 fois tandis que l'élève ZTE intervient 33 fois ce qui est équitable. Cependant durant les

échanges l'enseignante a à plusieurs reprises interrogé l'élève LEN qui participait moins lorsqu'il ne connaissait pas la réponse. Les réponses fournies par les élèves sont très courtes et brèves, ils ne répondent qu'à la question posée sans chercher à se justifier. L'enseignant est le point central des échanges, elle doit poser des questions précises sur des éléments de l'histoire afin d'identifier la compréhension des élèves qui rencontrent des difficultés à restituer l'enchaînement de l'histoire.

b. Les tours de prise de parole chez l'école B

Pour le recueil de données, l'enseignante et les élèves se sont installés dans une autre pièce autour d'une table. L'enseignante s'est assise sur une chaise à proximité immédiate des élèves pour faciliter le dialogue. Durant la conversation, il y a sans conteste collaboration de tous les participants à la circulation de la parole dans le groupe. L'enseignante laisse les élèves aller au terme puis donne la parole à un élève en particulier, organisant un tour de rôle si plusieurs souhaitent parler. Le groupe conversationnel étant composé uniquement de 4 personnes (l'enseignante et les 3 élèves), les interventions spontanées et simultanées sont omniprésentes.

Toutefois, cette collaboration est inégale entre les élèves et l'enseignante. J'ai alors réalisé un tableau afin de mettre en évidence les prises de parole de chacun, l'enseignante ainsi que les trois élèves.

Tableau récapitulatif de l'occupation de l'espace discursive pour l'école B

	Nombres de tour de parole	Pourcentage d'occupation pour chaque locuteur
PRO	152	40 %
ALI	107	29 %
ENZ	35	9 %
LEN	72	19 %
LOC	10	3 %
TOTAL	376	100 %

On constate que l'enseignant (PRO) est celui qui prend le plus la parole. Dans le débat interprétatif, l'enseignant devrait laisser la place aux élèves et intervenir le moins possible.

Mais pour organiser l'espace discursive, le professeur doit prendre la parole pour relancer le dialogue, reformuler et inciter au débat et à la prise de parole de chacun. Ce qui peut expliquer en partie ce pourcentage élevé. Cela montre également que les échanges sont essentiellement élève-enseignant, il n'y a que très peu d'interactions entre élèves. Les élèves répondent aux questions de l'enseignante et expliquent ce qu'ils ont compris à l'enseignante directement mais ne discutent pas ensemble.

La participation des élèves est très différente d'un élève à l'autre. Un élève (ALI) se démarque des autres. Il intervient à 29% dans la conversation et produit souvent des réponses complètes, expliquer son point de vue, son interprétation, osant prendre la parole et n'ayant pas peur de l'erreur.

Exemple :

ALI 28 - Parce qu'en fait elle devait aller chercher des pommes, euh après elle secouait le pommier, après elle a ramassé des pommes, et elle a fait elle a bah elle a continué son chemin elle a parti Au lieu d'aller en arrière, elle est partie devant et bah après

Cet élève occupe donc davantage l'espace discursif et cela a pour conséquence de créer un déséquilibre avec le groupe, notamment avec les élèves qui participent peu ou pas du tout. Il prend beaucoup la parole, ne laissant pas toujours le temps aux autres élèves de répondre. Ce qui peut bloquer certains élèves qui aurait plus de mal à prendre la parole. L'enseignante lui demande de laisser parler ces camarades.

Exemple :

PRO 23 - ENZ ? <En regardant Alice> Attends on va laisser parler ENZ d'accord ? < En regardant ENZ> Vas-y ENZ.

On voit en effet qu'à l'inverse, un autre élève (ENZ) intervient trois fois moins. Il n'intervient qu'à 9% dans la conversation. L'enseignante essaie de le faire participer le plus possible en l'interrogeant directement :

Exemple :

PRO 16 - Une qui est belle, une qui est moche. Enzo ? Elles sont comment les filles ?

Ou

PRO 9 - c'est les deux filles. Enzo, tu penses quoi ? ».

Mais celui-ci se contente de répondre à la question posée ou de donner son avis à un moment précis. Ces réponses sont brèves. Il ne va pas plus loin dans sa réflexion.

Exemple :

PRO 37 - C'était ça l'histoire ? Elle a choisi le mauvais chemin ? Enzo tu es d'accord,

ENZ 12 - Nan

PRO 38 - qu'est ce qui s'est passé alors ?

ENZ 13 - elle s'est perdue.

PRO 39 - Elle s'est perdue ? est-ce que c'est ça qui était raconté dans l'histoire ?

ENZ 14 - Nan

Si l'enseignante n'incite pas cet élève à la participation, il ne le fait pas de lui-même. Le troisième élève (LEN) quant à lui, se situe entre les deux car il a un taux d'occupation de l'espace discursif de 19%. Ce qui est correct. Il intervient pour donner son avis et expliquer son interprétation.

c. Etude comparative

A travers les deux tableaux recueillis lors des enregistrements, on remarque que le pourcentage d'occupation de l'espace discursif est en majorité effectué par les enseignantes. Dans les deux classes ce sont les enseignantes qui davantage prendre la parole comparait aux élèves 47% pour l'école A et 40% pour l'école B. L'enseignante A prend la parole 54 fois sur un total de 116 interventions alors que l'enseignante B prend la parole 152 fois pour un total de 376 interventions. On observe que pour l'école B il y a un nombre plus important d'échanges produits dans le groupe enregistré, plus de trois fois plus que dans l'école A. Les échanges sont plus nombreux chez l'école B, les élèves sont plus actifs et participent plus. Cependant pour les deux classes, c'est l'enseignante qui occupe l'espace discursif de près de la moitié des tours de parole. Les enseignantes sont dans les deux cas le point central des

échanges avec une interaction enseignant/élève et non élève/élève. Les échanges s'effectuent majoritairement sous forme de question posé par l'enseignante et dont la réponse est fournie par un élève.

On constate que le nombre de tours de parole est réparti équitablement chez l'école A. Un élève participe 29 fois et le second 33 fois alors que pour l'école B le taux de participation est variable selon les élèves. En effet, un élève est très actif au sein de l'échange et participe 107 fois tandis qu'un autre s'efface et ne participe que 35 fois soit trois moins que son camarade et uniquement sous la sollicitation de l'enseignante. Le troisième élève, quant à lui participe 72 fois soit entre les deux. Par ailleurs, pour les deux groupes les réponses fournies sont courtes, sans recherches de justification et nécessite l'intervention de l'enseignant pour relancer les échanges.

Les enseignantes ont cherché toutes les deux à décentraliser les échanges mais sans réel succès. Le but était que les élèves proposent leurs idées et débattent entre eux, mais ici les élèves cherchaient la validation des enseignantes. Elles ont tenté à plusieurs reprises de demander l'avis d'un autre élève sur une réponse donnée par un élève mais les réponses étaient brèves sans ouverture à la discussion. Selon Jacques Crinon, les activités de questionnement à l'oral sont à privilégier aux questionnements écrits puisqu'elles permettent de faire reformuler, de synthétiser et de résumer les idées principales du texte avec les propres mots de l'élève. C'est lors de situations de débat interprétatif que les échanges sont plus riches puisque les élèves vont construire ensemble les choses. Ici la situation de débat n'apparaît pas puisque l'effet de groupe restreint limite la proposition d'idées cependant le questionnement oral a permis aux élèves de confronter leurs idées à celles des autres.

B) L'étayage de l'enseignant

a. L'intervention de l'enseignant chez l'école A

Durant cette séance, aucune consigne précise n'a été donnée. L'enseignante opte pour un questionnement ouvert laissant les élèves libres de dire ce qu'ils ont compris de l'histoire.

Exemple :

ENS 1 – alors + donc + l'histoire dont on parlait c'était ?+

ZTE 1 – dame hiver

LEN 1 – dame hiver

ENS 2 – dame hiver d'accord + est ce que vous pouvez me rappeler de quoi ça parle l'histoire ?

Les élèves restituent alors les éléments de l'histoire dont ils se souviennent, en commençant par le début et donc les personnages. Les réponses sont courtes et hésitantes.

Exemple :

ZTE 2 – bah ça parle de {deux jeunes} filles + y'en a une + elle est laide- <3s>.

ENS 3 – donc y'a deux filles + est-ce que toi tu es d'accord Maxime ?

LEN 2 – oui.

Le manque de confiance se fait ressentir dans les échanges, les réponses sont brèves et entre coupées de pauses. Les élèves ont peur de l'erreur, ils viennent de découvrir le texte et aucunes explications n'a encore été données. L'enseignante va pour cela répéter les réponses données pour les valider et inciter les élèves à continuer, elle utilise donc la fonction de finalisation (selon Bruner) pour exprimer son accord. On remarque dans le recueil de données que cette fonction est mise en pratique régulièrement au cours de l'échange, pratiquement à chaque réponse donnée par les élèves.

Exemple :

ENS 4 – donc de deux filles + une qui est laide+

LEN 3 – et une qui est belle et travailleuse+

ENS 5 – une qui est belle et travailleuse et qu'est-ce qui se passe alors + pour ces deux filles ?

Les élèves recherchent l'approbation de l'enseignante lorsqu'ils participent et la reformulation de l'enseignante permet de les encourager à poursuivre.

Les élèves ont rencontrés des difficultés pour se remémorer le déroulement de l'histoire, une seconde lecture a donc été effectuée pour favoriser la mémorisation des éléments importants de l'histoire chez les élèves. Les réponses ont été par la suite plus sûres, ils avaient une meilleur connaissance de l'histoire ce qui leur a permis de prendre confiance. L'enseignante

a renouvelé cette pratique par la fonction (toujours selon Bruner) de prise en charge des éléments de la tâche qui sont hors de portée des élèves.

Exemple :

ENS 30 – vous voulez que je vous relise le passage ? <2s> hop + ça vous donnera des idées <2s> donc là elle rencontre la vieille dame qui est ++ qui vit dans une chaumière + elle prend peur parce qu'elle a de grandes dents + mais la vieille dame lui cria ma chère enfant de quoi as-tu si peur + reste au près de moi + si tu travaille comme il faut dans ma maison + tu t'en trouveras bien + je ne te demanderai qu'une chose + refaire mon lit et bien secouer mes édredons + pour que les plumes volants au grés des vents il neige sur Terre + je suis Dame Hiver <2s> alors +++ c'est qui déjà cette vieille dame ? +

La relecture d'un passage de l'histoire permet de concentrer l'élève sur, d'après Vygotski, sa zone proximale de développement. Les élèves cherchent donc la réponse dans le passage lu, sans la nécessité de faire appel aux éléments mémorisés de l'histoire. Cela a pour effet, de contrôler la frustration des élèves en réduisant ses libertés et donc de réduire le risque d'échec.

L'étayage effectué par l'enseignant met en pratique une autre fonction développée par Bruner, celle de maintien et de guidage de l'attention. L'enseignante a au cours des échanges interrogé à plusieurs reprises, elle-même les élèves pour permettre la participation de tous de manière équitable.

Exemple :

ENS 31 – est-ce que vous savez comment elle s'appelle ? + non ? + toi Maxime ? + tu sais pas comment elle s'appelle ? + et qu'est ce qu'il va se passer avec cette vieille dame ?

L'interrogation de l'élève par l'appel de son prénom permet de l'enrôler en maintenant son attention vers la compréhension de l'histoire. Cela évite les dispersions liées à des problèmes de concentration, cet enrôlement a été effectué à plusieurs reprises sur la fin du questionnement puisque l'élève commençait à montrer des signes de fatigue et de lassitude sur le travail qui était demandé. Mais également de lui permettre de proposer ses idées et ne pas laisser sa camarade répondre à tout.

L'enseignante utilise la fonction de guidage lorsqu'elle fait confronter les idées des élèves entre eux. Elle va chercher à faire verbaliser les élèves sur comment il a trouvé, c'est la recherche de la preuve donnée par le texte. L'élève va devoir exprimer son point de vue à son camarade en cherchant des preuves dans le texte lui permettant de justifier ses propos.

Exemple :

ENS 10 - ++ donc on a dit dans l'histoire ils disent que dame hiver est sa mère?+

LEN 8 – oui

ZTE 4 – [fait non de la tête]

ENS 11 – donc toi t'es pas d'accord ? + pourquoi ?

Les élèves vont interagir en fournissant des explications sur leur compréhension de texte. La recherche de preuve est la validation par le texte sans pour autant nécessiter la validation de l'enseignant. Cela permet de décentraliser les échanges de l'enseignant et de favoriser les interactions entre les élèves. De plus, l'explication de la compréhension avec les mots des élèves permet une meilleure compréhension de ceux-ci.

L'enseignante assure la fonction de prise en charge lorsque le lexique est complexe. Cela a pour effet de simplifier le texte et de fournir des explications que les élèves n'ont pas.

Exemple :

LEN 7 – du coup elle prend ::: la bah :: la :::<5s>

ENS 12 – elle prend quoi ? <2s> c'est une pelle de boulanger ++ vous savez c'est + ça fait + comme un petit ::: ++ comme une petite partie plate avec un très très long manche comme ça tu peux aller chercher loin dans le four + donc elle prend ça +

LEN 8 – et puis elle sort le pain un par un

Les élèves avaient des difficultés à restituer la suite de l'histoire puisque le mot leur était inconnu. Une fois que l'enseignante leur a donné une définition ils ont réussi à contextualiser et donc à poursuivre la restitution de l'histoire.

La fonction de prise en charge apparaît à un autre moment où l'élève restitue mal un mot important de l'histoire « bobine » qui a été remplacé ici par l'élève par « bobinette » en référence au conte du Petit chaperon rouge. L'enseignant a donc repris en définissant le mot « bobine » permettant aux élèves de comprendre les enchaînements de l'histoire.

En prenant en charge les difficultés des élèves concernant le lexique, l'enseignant leur a permis de concentrer leur attention sur la compréhension de l'histoire qui était l'objectif de la séance.

L'enseignante fait appel à la fonction de feed-back en rappelant les propos des élèves dit antérieurement.

Exemple :

ENS 1 – donc toi tu pensais + qu'il y avait deux filles + et une vieille dame + leur mère + et toi tu pensais qu'il y avait deux filles et que leur mère c'était dame hiver d'accord ? alors + on a relu l'histoire + qu'est-ce que vous en pensez maintenant ? <3s>

LEN 1 – tout compte fait c'est pas dame hiver

Lors du questionnement effectué par l'enseignante sur la compréhension de l'histoire, les élèves ont rapidement montré des signes de décrochage liés à la difficultés de compréhension de l'histoire. Pour remédier à cela et encourager les élèves, l'enseignante a effectué une relecture de l'histoire. C'est à ce moment qu'il a été intéressant de confronter les idées de départ proposées par les élèves et les nouvelles apportées à la suite de la relecture. Les élèves ont ainsi pu avoir un regard critique sur leurs propres propos et de les modifier par eux-mêmes.

b. L'intervention de l'enseignant chez l'école B

Comme pour l'école A, aucune consigne précise n'est donnée aux élèves. L'enseignant demande aux élèves de restituer, de raconter ce qu'ils ont compris de l'histoire « Dame Hiver » qu'ils viennent d'écouter. Le professeur des écoles provoque l'adhésion des élèves par l'enrôlement. Ils sont tous invités à donner leur interprétation de l'histoire.

Exemple :

PRO 1 - alors est ce que vous pouvez me dire + ce qu'on vient de lire ? + + C'était quoi déjà comme histoire ?

LEN 1 – heu c'était Dame hiver.

PRO 2 - Dame Hiver + Ouais + Alors dites-moi ce que vous avez compris. ++

Grâce au recueil de données, on remarque que l'enseignant utilise énormément la reformulation pour montrer à l'élève qu'il a entendu et compris ces propos mais surtout pour l'inciter à poursuivre et ainsi faire avancer et progresser le débat.

Exemple :

ALI 45 - elle est tombée dans le puit

PRO 74 - elle est tombée et ensuite

ENZ 22 - elle voulait la récupérer

PRO 75 - exactement elle voulait la récupérer et donc

ENZ 23 - elle est tombée

PRO 76 - exactement ENZ et donc elle est tombée et elle arrive ou alors une fois qu'elle est tombée ?

Une fonction de l'étayage qui est également beaucoup utilisée est le feed-back (selon Bruner). En effet, tout au long de la séance, l'enseignant réagit à ce que disent les élèves. Il n'hésite pas à manifester son accord (1) ou son désaccord (2).

Exemples :

(1) *ALI 19 - bah en fait et bah c'est la dame qui la dame hiver c'est pas les petites filles ni la mère c'est la dame euh que elle habite dans dans la neige.*

PRO 27 - oui

ALI 20 - et bah du coup ça peut pas être les deux petites filles.

PRO 28 - Oui d'accord. ++ Enzo ?

(2) *ALI 39 - Ah je crois que c'est la fille travailleuse qui l'a poussée euh...*

PRO 66 - Non elle est toute seule sur le puits en fait.

Toujours en utilisant la fonction de feed-back, l'enseignant va prendre en compte l'intervention de l'enfant, renvoyer l'enfant à ce qu'il a dit antérieurement pour relancer le débat et permettent aux élèves de confronter leurs hypothèses, les inviter à développer leurs propos (3) mais va aussi ignorer l'intervention d'un élève si cela ne fait pas avancer le débat ou si cela va peut disperser les élèves (4).

Exemples :

(3) *PRO 42 - Elle faisait son ménage chez elle ?*

LEN 12 - Non

PRO 43 - Qu'est-ce qu'elle faisait alors ? LEN si tu dis non

LEN 13 - bah elle restait dehors

(4) *PRO 102 - alors sur le chemin après elle arrive à dame hiver mais sur le chemin elle rencontre deux choses*

LEN 48 - les pommes

ENZ 29 - de la neige

PRO 103 -les pommes les pommes alors il y a les pommes et il y a quoi d'autre

ENZ 30 - de la neige

PRO 104 - mais les pommes elle les rencontre comme ça.

Dans le dernier exemple (4) l'enseignant ignore la réponse de l'élève ENZ car celui-ci parle de la neige. Or ici, l'enseignant veut recentrer les élèves sur ce que la fillette rencontre sur son chemin, à savoir le four à pain et les pommes. Il ne veut pas parler tout de suite de la neige et de dame hiver qui arrive après dans l'enchaînement des actions. Parler de Dame Hiver maintenant empêcherait les élèves de se remémorer les événements précédents. Ici, l'enseignant décide de prendre en compte plutôt l'intervention de l'élève LEN qui permet de faire avancer le débat.

Lorsque les élèves rencontrent des difficultés de compréhension, l'enseignant procède à une réduction des degrés de liberté. Par exemple, lorsque l'élève est confronté à du vocabulaire difficile ou inconnu qui l'empêche de bien comprendre, l'enseignant peut lui donner la définition ou l'aider à trouver la réponse par lui-même. L'enseignant prend en charge une partie des difficultés et utilise alors la fonction de prise en charge des éléments de la tâche (selon Bruner).

Exemple :

PRO 71 - Alors ce n'est pas une poupée c'est une bobine en fait qu'est ce que c'est une bobine

LEN 28 - C'est une euhhh méchante

ALI 44 - Nan

PRO 72 - Naaaaan

ENZ 21 - C'est une bobine de laine nan

PRO 73 - Oui alors je ne sais pas si c'est de la laine mais c'est du fil en tout cas , une bobine de fil c'est quand ça s'enroule comme ça <en faisant le geste> et donc elle était en train de travailler avec sa bobine de fil et qu'est ce qui s'est passé alors elle était en train de travaillé avec sa bobine de fil sa bobine

Aussi, quand les élèves ont eu des difficultés à comprendre un passage important du texte, l'enseignant a décidé de relire ce passage aux élèves afin de leur permettre de résoudre le problème en les amenant à concentrer leurs efforts sur une partie bien précise de l'histoire (c'est ce que Vygotski appelle la zone proximale de développement).

Exemple :

PRO 134 - oui ou non ? mmm vous ne savez plus, vous avez déjà tout oublié

ENZ 34 - oui

PRO 135 – oui <3 sec> je vais vous le relire

Pour maintenir l'attention et aider les élèves à anticiper, le professeur n'hésite pas à rappeler les acquis, fait le point sur ce qui a dit précédemment pour avancer et inciter les élèves à poursuivre (fonction de finalisation selon Bruner).

Exemple :

PRO 126 - elle a peut être faim je ne sais pas +++ ok et mm ++ donc elle rencontre le four à pain, le pommier et elle arrive chez la vieille dame et la vieille dame +

ALI 91 - demande si elle peut faire son ménage

L'élève LEN a, à un moment de la séance, du mal à rester concentrer sur la tâche. Il pose une question sur la page de couverture de l'album « Dame Hiver » (ce dernier étant posé sur la table). Ceci n'étant pas le sujet et cela ayant déjà été vu lors de la première séance de la séquence, l'enseignant va utiliser les fonctions de maintien et de guidage de l'attention en protégeant l'enfant de la dispersion.

Exemple :

LEN 8 - en fait pourquoi elle a des racines sur sa tête ?

PRO 26 - alors on ne va plus regarder l'image d'accord. Là, on se concentre sur ce que j'ai

lu et ce que vous avez retenu.

c. Etude comparative

Dans les deux écoles, les enseignants ont décidé de poser un questionnaire ouvert invitant les élèves à un débat d'interprétations où chacun peut donner son avis sur ce qu'il a compris, et retenu, et ainsi commencer à inférer, comme le dit Crinon. Aucune consigne précise n'est donnée aux élèves. Ils peuvent alors s'exprimer librement et ne sont pas bloquer dans une tâche précise.

Les deux enseignants reprennent également la plupart des fonctions du processus d'étayage selon Bruner :

- Les fonctions de finalisation : les deux enseignantes répètent ou reformulent sans arrêt les propos des élèves pour rappeler les acquis et les encourager à poursuivre.
- La fonction de feed-back : les deux enseignantes n'hésitent pas à manifester leur accord ou leur désaccord mais aussi à renvoyer les élèves à ce qu'ils ont dit antérieurement pour mettre en évidence la contradiction de certains propos ou pour les inviter à développer davantage. L'enseignant de l'école B choisit d'ignorer l'intervention d'un enfant pour faciliter les échanges et faire avancer le débat.
- Les fonctions de maintien et de guidage de l'attention : par le questionnaire ouvert de départ et par l'appel d'un élève par son prénom, les deux enseignantes ont utilisés l'enrôlement (selon Bruner) ; elles ont mis en place la fonction de maintien de l'attention en confrontant les élèves entre eux (école A) et en protégeant l'enfant de la dispersion (école B).
- Les fonctions de prises en charge des éléments de la tâche : dans les deux écoles, les élèves ont été confrontés à un lexique difficile (notamment avec du vocabulaire tel que « pèle à pain », « bobine », ou « édredons »), les enseignantes ont donc fourni des explications aux élèves afin de faciliter la compréhension du texte (la zone proximale de développement selon Vygotski).

Les élèves ont eu également des difficultés sur la compréhension de l'histoire, les enseignantes ont donc choisi toutes les deux de relire certains passages de l'histoire. Même si cette pratique a été plus utilisé et plus utile pour les élèves de l'école A.

En effet, dans le recueil de données on constate que l'enseignante de l'école A revient plusieurs fois sur l'histoire. A plusieurs reprises, elle relit le passage du texte qui pose des difficultés aux élèves. Alors que l'enseignante de l'école B n'a recours à la relecture du texte qu'une seule fois. Cela peut s'expliquer par la différence des interactions d'une école à l'autre. Dans l'école A, les élèves produisent peu d'échanges, ils réfléchissent plus, ont peur de l'erreur, de l'échec, ce qui bloque le dialogue et empêche d'avancer. C'est pourquoi l'enseignante procède à la relecture, elle veut aider les élèves à parler, les débloquent et ainsi favoriser les échanges. Alors que, au contraire, les élèves de l'école B n'hésitent pas à prendre la parole, les échanges sont nombreux (nous avons déjà remarqué que les tours de parole étaient plus nombreux dans l'école B que dans l'école A), les élèves n'ont pas peur de faire des erreurs, prennent la parole et n'hésitent pas à donner leur avis et leur interprétation. L'enseignant de cette école n'a donc pas besoin de relire l'histoire et laisse les élèves confronter les idées.

La fonction de guidage faisant verbaliser les élèves sur comment ils s'y prennent, ce qu'ils cherchent et comment il a trouvé, est par contre, quant à elle, pas utilisé par les enseignants. Les élèves ayant déjà des difficultés de mémorisation et de compréhension, ils ont encore plus de difficultés à déterminer comment ils ont trouvé et à inférer. Repérer les inférences étant une des difficultés principales des élèves, nous le ferons dans la prochaine partie.

C) La compréhension de l'histoire par les élèves

a. Les personnages

1. Ecole A

Dès la première lecture de l'histoire, les élèves ont facilement identifié les trois personnages du début de l'histoire : la mère et les deux filles. Les rôles ont également été identifiés l'une des filles est laide et paresseuse tandis que l'autre est belle et travailleuse. Ainsi, la mère préfère sa fille laide et paresseuse puisqu'elle lui ressemble.

Les premières difficultés sont apparues, les personnages ne sont à aucun moment, nommés dans l'histoire. Le titre de l'histoire ayant été donné avant la lecture « Dame Hiver », un élève a alors associé le nom à la mère des deux filles.

Exemple :

ENS 5 – une qui est belle et travailleuse et qu'est-ce qui se passe alors + pour ces deux filles ?

LEN 4 – puis +++ dame d'hiver elle aime mieux ::: la laide et paresseuse parce que c'est sa fille la plus proche.

ENS 6 – alors dame hiver+

LEN 5 – elle est plus proche+

ENS 7 – donc dame hiver c'est la mère des deux filles ? <5s>

LEN 6 – [L'élève fait « oui » de la tête.]

ENS 8 – Célia tu as compris quoi toi de l'histoire ?

ZTE 3 – bah :: [5s]

L'élève a alors cherché à utiliser les informations fournies par le titre en cherchant le lien avec l'histoire lue. Au début de l'histoire, seulement trois personnages sont cités et le titre de l'histoire apparaît comme le nom d'un personnage important qui ne fait pas encore partie de l'histoire. Le second élève est moins sûr des propos donnés par son camarade.

Exemple :

ENS 10 – donc l'histoire, deux filles une qui est laide une qui est belle et paresseuse ++ alors + il se passe quoi ? donc toi tu disais que c'était dame hiver leur mère ? ++ donc on a dit dans l'histoire ils disent que dame hiver est sa mère ?+

LEN 8 – oui

ZTE 4 – [fait non de la tête]

ENS 11 – donc toi t'es pas d'accord ? + pourquoi ?

<13s.>

ZTE 5 – bah sa mère c'est une vieille dame.

La confusion est dû au fait que le texte ne nomme pas ses personnages. Les élèves cherchent à mettre un nom, les histoires lues généralement donnent des noms à leurs personnages, ici peu de précisions sont données. Les personnages n'ont pas de noms, pour les différencier des groupes nominaux sont utilisés « une vieille dame » pour la mère des deux filles, « une fille laide et paresseuse » et « une fille belle et travailleuse ». Les élèves n'étant pas en capacité d'expliquer pourquoi ils pensent que c'est Dame Hiver et pourquoi non, l'enseignante a effectué une relecture de l'histoire afin que les élèves puissent trouver des preuves à leurs propos.

Exemple :

ENS 1 – donc toi tu pensais + qu'il y avait deux filles + et une vieille dame + leur mère + et toi tu pensais qu'il y avait deux filles et que leur mère c'était dame hiver d'accord ? alors + on a relu l'histoire + qu'est-ce que vous en pensez maintenant ? <3s>

LEN 1 – tout compte fait c'est pas dame hiver

ENS 2 – pas dame hiver ? + pourquoi ? <2s>

LEN 2 – c'est une vieille dame qui :: +

A la suite de cette relecture, l'enseignant a reformulé les différents points de vue des élèves et l'élève qui pensait que la mère des deux filles était Dame Hiver a modifié de lui même ce qu'il avait dit, en se rendant compte de son erreur.

Les informations données sur les trois personnages sont faites de manière littérale dans le texte. Les personnages sont explicitement cités en donnant un rôle à chacun. Cependant au cours de l'histoire, un nouveau personnage apparaît de façon implicite.

Exemple :

ENS 27 – pourquoi ? <3s> qu'est-ce qui serait important ? + si je vous demande de me raconter ce qu'il se passe dans la prairie qu'est ce que vous allez me dire ? + qu'est ce qui vous semble le plus important ?

ZTE 13 – bah ::: elle rencontre une vieille dame +

Les élèves ne font à ce moment pas le rapprochement avec Dame Hiver. L'enseignante relit pourtant le passage où le personnage donne son nom « Je suis Dame Hiver » mais les élèves la décrivent comme une dame vivant dans la prairie. Ce ne sera qu'à la compréhension d'une autre inférence sur l'hiver qu'ils feront le rapprochement.

Exemple :

ENS 40 – alors le nom de la vieille dame on l'a dit

LEN 17 – dame hiver !

ZTE 22 – Ah :::!

ENS 41 – le nom de la dame c'est dame hiver + d'accord ?

Le lien avec le titre n'a alors été fait qu'à la toute fin du questionnement sur l'histoire effectué

par l'enseignante, à la compréhension de l'inférence sur l'hiver.

Les élèves ont plus de facilité ou plus l'habitude de chercher des informations littérales du texte qu'à inférer pour comprendre l'implicite du texte.

2. Ecole B

Les élèves ont su rapidement identifier les personnages de l'histoire. Ils ont cité les trois personnages qui apparaissent au début de l'histoire.

Ils ont commencé par dire qu'il y avait trois dames, mais cela sans préciser de qui il s'agissait exactement.

Exemple :

PRO 3 - § qu'est-ce que vous avez retenu ?

ALI 2 - bah en fait c'était bah c'était bah il y avait une dame, et et bah y'avait trois dames +

PRO 4 - d'accord

Lorsque l'enseignante repose la question pour connaître plus exactement les personnages de l'histoire, les élèves donnent sans hésitation les trois personnages, à savoir les deux fillettes et leur maman.

Exemple :

PRO 11 - nan. Bon Alors c'est qui les personnages du texte ? Il y a qui comme personnage ?

ALI 6 - il y a les deux petites filles et il y a sa mère ++

Les élèves ont eu par contre du mal à différencier les personnages. Ils ont mélangé les deux fillettes et Dame hiver. Le personnage de « Dame hiver » a été, pour eux, plus difficile à identifier. Ils n'ont pas su dire qui était Dame hiver. Les élèves n'étaient pas d'accord sur ce point.

Exemple :

LEN 3 - mais en fait ++ en fait c'était dame hiver qui qui travaillait ++ parce que c'est + c'est elle qui a

<4sec>

PRO 7 - c'est elle qui a quoi ? +++

LEN 4 - Mmmm

PRO 8 - c'est dame hiver qui travaillait ?

ALI 5 - nan c'est les deux filles

PRO 9 - c'est les deux filles. Enzo, tu penses quoi ?

ENZ 1 - elle travaillait pas

PRO 10 - elle ne travaillait pas dame hiver ?

ENZ 2 - nan

Cette confusion est sûrement dû au fait que les personnages n'ont pas de noms. Ils sont désignés par des groupes nominaux « la fille belle et travailleuse », « la fille laide et paresseuse », « la vieille dame ». Ce qui a beaucoup perturbé les élèves car en général, dans les histoires, les personnages ont des noms et il est plus facile de les identifier et de les différencier. Quand on demande aux élèves de citer les personnages de l'histoire, ils cherchent leurs noms et cela les bloque.

Exemple :

ALI 12 – Moi je ne connais plus les noms des petites filles.

PRO 20 - Est-ce qu'on nous donnait les noms dans l'histoire ?

ALI 13 – Nan.

PRO 21 – nan. Qu'est-ce qu'on nous disait sur les filles ? ++Donc Il y en a une belle et une laide, ça je suis d'accord.

b. Les actions

1. Ecole A

La complexité de la compréhension de l'histoire de « Dame Hiver » peut s'expliquer par le changement de monde lors du passage dans le puits.

Exemple :

ZTE 10 – bah du coup +++ l'autre fille elle s'en va ?

LEN 11 – elle s'en va +++ puis la bobinette + le truc de laine là il tombe dans le puits + puis elle va aller la récupérer.

La compréhension est plus fine à la suite de la seconde lecture et les élèves ont bien identifié

le changement de lieu lors du passage dans le puits.

Exemple :

LEN 5 – sa bobine parce qu'elle était plein de sang + puis après elle voulait le laver et elle l'a fait tombée dedans du coup ++ et :: +

ENS 8 – et qu'est ce qui se passe alors ? + quand + donc elle tombe dans le puits + et qu'est ce qui se passe ?

LEN 6 – puis elle arrive dans une prairie +

ENS 9 – elle arrive dans une prairie d'accord ? + donc elle est plus au même endroit + tu avais compris ça Célia ? + oui ? + d'accord avec Maxime ? + oui ? + donc elle arrive dans une prairie + qu'est ce qui se passe ?

A la suite de ces événements les élèves ont des difficultés à trier les informations importantes de l'histoire et restituent des détails mineures sans donner ce qui est attendu : la rencontre avec Dame Hiver.

Exemple :

LEN 8 – et puis elle sort le pain un par un

ENS 13 – elle sort le pain un par un <2s>

ZTE 6 – et puis après elle rencontre un pommier !

ENS 14 – un pommier + oui +

ZTE 7 – et elle dit :: <10s>

Les élèves restituent les enchainements de l'histoire dans la prairie pendant 1min30 environ en parlant constamment du four à pain et du pommier. C'est l'enseignante qui leur demande alors de dire ce qui est vraiment important.

Exemple :

ENS 25 – donc c'est important ?

ZTE 12 – et le pommier il dit +

ENS 26 – alors le pommier est important ou pas dans l'histoire ? +

LEN 9 – non

ENS 27 – pourquoi ? <3s> qu'est-ce qui serait important ? + si je vous demande de me raconter ce qu'il se passe dans la prairie qu'est ce que vous allez me dire ? + qu'est ce qui

vous semble le plus important ?

ZTE 13 – bah ::: elle rencontre une vieille dame +

Les élèves se contentent de raconter ce qu'ils se souviennent de l'histoire sans chercher à résumer en fournissant uniquement les informations importantes. Pourtant lorsque l'enseignante leur pose directement la question ils savent immédiatement donné la réponse qui est attendue.

Les élèves n'ont pas eu de problèmes à identifier le travail que la jeune fille doit effectuer pour Dame Hiver, cependant ils n'ont pas compris l'inférence qui est faite.

Exemple :

ENS 36 – comment elle va lui rendre service ? +

ZTE 19 – bah :: quand ::<4s> quand elle rentre dans sa chambre + et bah elle secoue :: <2s>

LEN 14 – ses draps et puis y'a plein de plumes :: blanches qui ::

ENS 37 – alors elle secoue ses draps et y'a plein de plumes +

LEN 15 – qui s'envolent

ZTE 20 – qui s'envolent

ENS 38 – et ça fait penser à quoi les plumes ? +

LEN 16 – à de la neige

ENS 39 – à des flocons de neige + et pourquoi ça fait penser à de la neige à votre avis ?

+++

ZTE 21 – bah :::

ENS 40 – alors le nom de la vieille dame on l'a dit

LEN 17 – dame hiver !

ZTE 22 – Ah :::!

Les élèves n'ont pas fait le rapprochement entre le nom de la vieille dame et la neige produite par le travail de la jeune fille. C'est l'enseignante qui a dû expliquer l'inférence.

Exemple :

ENS 42 – donc elle va secouer ses draps + pour que ça fasse tous des flocons de neige + et comme ça il neige sur Terre +++

L'enseignante n'a pas réussi par son questionnement à amener les élèves à la compréhension de l'inférence. Elle a donc fourni des explications pour permettre aux élèves de comprendre l'histoire.

2. Ecole B

Les élèves ont eu beaucoup de difficultés pour restituer l'enchaînement des actions dans l'histoire. Ils ont oublié pleins de morceaux de l'histoire. On observe alors un dysfonctionnement cognitif. Ils ont commencé par expliquer la fin, quand la fillette fait le ménage chez Dame Hiver et qu'elle repart avec de l'or. Un élève explique que la fillette repart aussi avec sa poupée (qui est en réalité sa bobine) sans avoir raconté le passage de l'histoire où la fillette fait tomber sa bobine dans le puits. Ceci révèle des déficits textuels. Les élèves ont du mal à restituer la chronologie des actions.

Exemple :

ALI 21 – nan. C'était la fille qui était travailleuse et qui était bah chercher des pommes

PRO 30 - Oui

ALI 22 - Et après elle a été chez une dame pour euh et la dame elle a demandé si elle pouvait faire le ménage et elle a et elle a en récompense elle a eu euh + de l'or et euh et la poupée qui était dans le puits.

Les élèves ont obstrué de leur mémoire le passage où la fillette est sur le puit, la rencontre avec le pommier, avec le four à pain. C'est l'étayage de l'enseignante qui amène les élèves à se remémorer certains événements de l'histoire. Sauf pour le four à pain, les élèves ont complètement oublié ce passage de l'histoire. C'est l'enseignant qui finit par leur donner la réponse.

Exemple :

PRO 121 - je ne sais pas. Bon donc sur le chemin donc elle rencontre le pommier et le pommier alors

ALI 86 - elle attrape les pommes

PRO 122 - elle attrape les pommes et juste avant en fait elle rencontre un four à pain

ALI 87 - ah oui

PRO 123 - vous ne vous rappelez pas

LEN 59 - ah ouais

ALI 88 - un four à pain et après elle prend le pain

PRO 124 - ouais

Les élèves ont, en réalité, du mal avec le côté merveilleux de l'histoire. Ils n'ont pas compris le passage entre les deux mondes. Ils n'ont pas compris pourquoi la fillette doit sortir les pains du four, pourquoi elle doit secouer les pommes et pourquoi elle doit faire le ménage chez Dame Hiver. On constate, ici, un manque de connaissances culturelles.

Exemple :

(1) PRO 125 - mais comment ça se fait qu'elle prend le pain ?

ALI 90 - bah parce qu'elle a peut-être faim

(2) ALI 72 - il y a un pommier

PRO 106 - oui et alors

ALI 73 - elle secoue l'arbre et après

PRO 107 - et pourquoi elle secoue l'arbre

ALI 74 - bah pour attraper les pommes

PRO 108 - oui

ALI 75 - et du coup elle secoue l'arbre elle attrape les pommes dans son panier

Enfin, on peut remarquer, comme le dit Crinon, que les élèves ont des difficultés à inférer. Ils n'ont pas compris pourquoi elle devait secouer les draps. Ceci relève aussi un problème lié au merveilleux. L'enseignant leur relit ce passage du texte qui a posé problème mais même après cela, les élèves n'ont pas su expliquer pourquoi elle doit secouer les draps. Ils se sont contentés d'annoncer que la fillette doit faire le lit. L'enseignante voyant que les élèves sont en difficultés, va donner la réponse aux élèves.

Exemple :

PRO 136 - Alors qu'est ce qu'elle doit faire la petite fille ?

ALI 96 - Elle doit faire le lit et enlever les plumes

PRO 137 - Oui elle doit faire quoi donc

ALI 97 - Elle doit faire son lit

PRO 138 - Faire le lit oui

ALI 98 - Et après elle doit enlever les

LEN 63 - Elle doit enlever

ALI 99 - les pluches je crois

LEN 64 - Enlever Les miettes et tout

PRO 139 - Les édredons

(...)

PRO 144 - Et donc elle doit secouer les draps avant de refaire le lit pour que les plumes volent et qu'il y ait de la neige sur terre

ALI 102 - Ah parce que si on si ca si on secoue après ça va tout s'envoler

c. Etude comparative

On remarque que les deux groupes d'élèves ont su identifier assez facilement les personnages de l'histoire. Ils ont cependant tous les deux rencontré des difficultés puisque la majorité des personnages de cette histoire ne sont pas nommés. Seule Dame Hiver a un nom mais ils ne l'identifient par avec la vieille dame de la prairie. De plus, des problèmes liés à l'inférence sont survenus, d'après J. Giasson cette habileté de lecture correspond à l'élaboration, c'est à dire que les élèves dépasser et s'approprier le texte. Ici, ce n'est pas ce qu'ils font, M. Fayol explique que la compréhension des inférences est d'autant plus difficile lorsque la compréhension s'effectue en interaction. Les élèves doivent mémoriser les informations du texte sans pouvoir y avoir réellement recours au fils du questionnement.

Des différences de compréhension du texte se font ressentir chez les deux groupes lors de la restitution des actions de l'histoire. Il s'agit, selon J. Giasson du macro processus au cours duquel les élèves vont rappeler les idées principales de l'histoire. Les élèves de l'école A restitue l'enchaînement de l'histoire sans trop de difficultés, cependant l'école B oublie une partie des étapes même importante. Les élèves n'ont pas compris le passage dans l'autre monde, la prairie, et passe un grand nombre d'étape provenant du merveilleux. Ils présentent donc des déficits textuels selon Cébes, Goigoux et Thomazet pour restituer la chronologie de l'histoire. Cela peut également être lié, selon ces mêmes auteurs à des dysfonctionnements cognitifs liés à la mémorisation des éléments de l'histoire. Une explication à ces difficultés peut s'expliquer par le fait que l'école A est étudié auparavant le merveilleux ainsi que le conte « Les fées » duquel « Dame Hiver » est détourné. Les élèves du groupe A, ont donc l'habitude du merveilleux et comprennent donc plus aisément le passage dans un autre monde

tandis que les élèves du groupe B eux paraissent oublier les éléments du merveilleux qu'ils ne comprennent pas. Cela est directement lié selon Cébes, Goigoux et Thomazet aux connaissances culturelles auxquelles les élèves vont avoir recours au fil de la lecture. Le lien fait avec les lectures antérieures permet une anticipation de la part des élèves et donc une meilleure compréhension de l'histoire. Plus l'élève aura de références culturelles et mieux il va comprendre ce qui est lui puisqu'il va faire du sens en réinvestissant ses connaissances.

CONCLUSION

La problématique de ce mémoire était : dans quelle mesure les dispositifs mis en place par l'enseignant aident-ils les élèves de cycle 3 à comprendre un texte entendu ?

La première partie de ce mémoire fut théorique et divisée en quatre axes.

Nous avons commencé par définir la lecture. Nous avons d'abord précisé que la lecture est un apprentissage complexe. Le lecteur doit en effet mettre en lien simultanément plusieurs compétences pour lire. Nous avons remarqué que c'est un apprentissage long qui s'acquiert tout au long de la scolarité. La lecture est indissociable de l'écriture, elles sont toutes les deux complémentaires. Pour lire, il faut acquérir le code et le sens. L'enseignant doit alors mettre en place des activités diverses et variées pour travailler avec les élèves les deux axes, à savoir la reconnaissance des mots et la compréhension des phrases et des textes.

Ceci nous a donc amené à définir la compréhension de lecture. Celle-ci étant une compétence à part entière. Nous avons constaté que la connaissance du code est indispensable à la compréhension du texte mais qu'une bonne maîtrise n'entraîne pas forcément une compréhension efficace. Pour une bonne compréhension, il faut que trois composantes soient réunies : le lecteur, le texte et le contexte. La compréhension de lecture exige la maîtrise de stratégies qui permettent de construire la signification et la représentation mentale de l'ensemble du texte. C'est une tâche complexe qui pose problème pour beaucoup d'élèves.

Nous nous sommes alors demandées quelles difficultés pouvaient rencontrer les élèves. Grâce à notre pratique et à nos lectures, nous avons pu lister les difficultés des élèves. Les problèmes de compréhension sont causés par des difficultés diverses : le décodage, une mauvaise compréhension des inférences, la compréhension en interaction et le lexique inconnu ou des phrases trop longues. Nous avons découvert que les origines de ces difficultés pouvaient être le décodage, les dysfonctionnements cognitifs (la mémorisation), les compétences linguistiques, les déficits textuels (chronologie des événements dans l'histoire) ou les connaissances culturelles. Les difficultés peuvent également dépendre de l'intérêt que porte le lecteur à sa lecture. Mais dans tous les cas, l'enseignant doit pouvoir identifier les difficultés d'apprentissage des élèves et proposer des aides et remédiations adaptées aux besoins.

C'est pour cela que nous nous sommes intéressés, pour terminer cette première partie, sur l'étayage de l'enseignant. Nous avons relevé que, pour remédier les difficultés,

l'enseignant a plusieurs possibilités : faire verbaliser et confronter les hypothèses de sens en collectif, confronter les avis, proposer des questionnaires à choix multiples et proposer des textes avec et sans images pour travailler sur l'interprétation. Les situations de débat seraient plus pertinentes qu'un questionnaire de compréhension à travailler en individuel car elles ont un intérêt pour les élèves qui donnent leur avis, reformulent et commencent à inférer. Dans les situations de débat, l'étayage de l'enseignant est important. Il permet à l'enfant de réaliser des apprentissages qu'il ne pourrait faire seul. L'enseignant doit connaître les fonctions de l'étayage dans l'interaction de tutelle afin de mieux comprendre et de mieux gérer ses interventions dans les situations d'apprentissage. Ces fonctions de l'étayage selon Bruner sont : les fonctions de maintien et de guidage de l'attention, les fonctions de finalisation, les fonctions de prise en charge des éléments de la tâche et la fonction de feedback.

La seconde partie de ce mémoire fut consacrée à la présentation du recueil de données mis en place dans nos classes respectives. Nous avons effectué des enregistrements en compréhension de lecture sur de petits groupes d'élèves en difficultés. Pour cela, nous avons choisi d'utiliser une partie de l'album « Dame Hiver » des frères Grimm (la première moitié de l'histoire) qui représente un réel intérêt pour la compréhension du merveilleux ainsi que le travail sur les inférences. Ce dispositif nous a permis d'obtenir les données nécessaires à notre analyse et de donner des pistes de réponses à la problématique développée dans ce mémoire.

Pour finir, notre dernière partie était consacrée à l'analyse des données recueillies. Dans cette partie nous nous sommes premièrement intéressées à l'occupation de l'espace discursif par les deux enseignantes et par les élèves durant la séance enregistrées sur la compréhension de l'histoire lue. Nous avons analysé le partage des tours de parole entre les locuteurs en réalisant deux tableaux récapitulatifs du nombre de prises de parole et le pourcentage correspondant par locuteur. L'étude de ces données nous a permis d'observer que ce sont les enseignantes dans les deux cas qui occupent principalement les échanges, soit près de la moitié. Cela s'explique par l'étayage des enseignantes qui est omniprésent, elle va guider les élèves dans le cheminement de leurs idées en les questionnant mais aussi en reformulant et répétant les idées des élèves afin d'exprimer son accord et de les inciter à poursuivre. Nous avons remarqué également que le taux de participation entre les élèves n'était pas toujours équitable. En effet, un élève se démarque par sa forte activité, alors qu'un

autre élève lui ne participe uniquement sur sollicitation de l'enseignant. Ces différences sont considérables puisque durant le recueil cet élève intervient trois fois plus en comparaison à son camarade. Nous avons ensuite relevé les différentes fonctions de l'étayage selon Bruner, mis en place par les deux enseignantes durant le questionnement sur la compréhension de l'histoire. Nous avons remarqué des similitudes dans la pratique des deux enseignantes concernant la reformulation et l'expression de son accord à chaque participation d'un élève, c'est la fonction de finalisation qui permet de reformuler les acquis et la fonction de feedback par la manifestation de l'accord par l'enseignante qui a pour effet d'encourager les élèves à poursuivre. Les enseignantes ont également réduit les degrés de liberté des élèves en le limitant à sa zone proximale de développement en prenant en charge les éléments complexes de l'histoire. Cette fonction s'exprime par l'explication du lexique difficile mais également par la relecture de la totalité ou d'une partie de l'histoire pour que les élèves n'aient pas uniquement besoin de faire appel aux informations mémorisées. L'une des deux enseignantes pratique cette fonction à plusieurs reprises dû au manque d'échanges entre les élèves alors que pour l'autre enseignante les échanges qui étaient plus riches et plus nombreux n'ont pas nécessité le besoin de relecture. Cette analyse permet également de remarquer l'absence de la fonction de guidage consistant à la justification des propos tenus. Cette absence peut s'expliquer par le manque d'informations sur le texte, les élèves viennent de découvrir l'histoire et ont retenu les informations principales mais ne sont pas encore en capacité de verbaliser comment ils ont trouvé la réponse. De même pour la compréhension des inférences qui ont été une difficulté considérable et comprise par les élèves uniquement sur les explications des enseignantes. L'étayage effectué par les deux enseignantes au cours de la séance de compréhension de lecture sur « Dame Hiver » est semblable, les mêmes fonctions sont pratiquées bien que l'on remarque quelques divergences notamment afin de s'adapter aux spécificités des élèves interrogés. Enfin, nous avons comparé la restitution des informations importantes de l'histoire chez les deux groupes. La compréhension des personnages de l'histoire n'a pas été une difficulté pour les deux groupes qui ont compris qui sont les personnages ainsi que leurs rôles. Cependant, l'histoire ne nomme à aucun moment ses personnages, les élèves n'ont pas l'habitude mais n'ont pourtant pas eu de problèmes à identifier chaque personnage. Les difficultés ce sont fait ressentir pour un des groupes lors de l'apparition du merveilleux dans l'histoire. Les enchainements de l'histoire ne sont pas clairs dans la restitution des élèves, ils ne savent pas expliquer comment la fille belle et travailleuse est arrivée dans la prairie, et oubli même les enchainements provenant du merveilleux comme le passage du four à pain ou du pommier. Le second groupe n'a quant

à lui pas eu de difficultés face au merveilleux puisque l'étude du conte « Les fées » de Charles Perrault qui est un conte dont l'histoire de « Dame Hiver » est inspirée, avait été étudié en classe. Ce qui peut expliquer les différences de compréhension entre les deux groupes, cependant des difficultés similaires sont apparues lors de l'inférence du texte sur l'hiver. L'inférence est complexe et dans les deux situations les enseignantes ont dû intervenir pour expliquer ce passage de l'histoire.

Conclusion finale

Tout le travail réalisé au cours de ce mémoire m'a offert la possibilité d'acquérir des savoirs théoriques spécifiques au domaine de la lecture, de la compréhension en lecture et sur l'étayage de l'enseignant. De fait, cet apport accorde une meilleure compréhension et appréhension dans le but d'opérer une adaptation des pratiques professionnelles, de façon plus raisonnée et éclairée. Par là, c'est donc pouvoir mieux prendre en compte les élèves, leurs besoins et leurs apprentissages au sein de cette activité globale complexe.

Ces nouvelles connaissances scientifiques ont pu directement être mises en lumière grâce aux expérimentations réalisées sur le terrain. J'ai alors pu constater que les élèves ont, en effet, beaucoup de difficultés de compréhension, rejoignant ainsi mes lectures. J'ai pu relever que l'étayage de l'enseignant est indispensable pour aider les élèves à comprendre un texte. Mais ce n'est pas une tâche facile. Les fonctions de l'étayage selon Bruner ont été utilisées lors des séances enregistrées. Cependant malgré la connaissance et l'utilisation de ces fonctions, quelques difficultés de compréhension perdurent. L'étayage de l'enseignant a permis de palier quelques difficultés et ont permis aux élèves de réaliser des choses qu'ils n'auraient pas pu faire eux-mêmes. Par contre, pour certaines difficultés, l'étayage de l'enseignant n'a pas suffi.

Je pense que l'activité de débat proposée aux élèves lors des séances ne suffit pas, à elle seule, à l'apprentissage de la compréhension. Dans la partie théorique nous avons vu qu'il existe une multitude d'activités et de situations à proposer aux élèves pour apprendre à

comprendre. L'enseignant doit diversifier et multiplier les séances de lecture compréhension pour améliorer les stratégies de lecture des élèves. Dans ce mémoire nous n'avons pu étudié et analysé qu'un type d'activité, à savoir le débat interprétatif. D'autres activités peuvent également aider les élèves dans l'apprentissage de la compréhension et compléter celui effectué lors du débat. Il est donc évident que nous n'avons pas eu toutes les réponses aux questions posées au départ. Le questionnement se prolonge donc quant à l'aide et aux remédiations que l'enseignant peut mettre en place pour aider les élèves de cet apprentissage complexe et long de la lecture.

Bibliographie

BELTRAMI Daniel, QUET François, REMOND Marine, et RUFFIER Josyane, Lectures pour le cycle 3, Enseigner la compréhension par le débat interprétatif, Edition Hatier, Collection Mosaïque

BRUNER Jérôme, Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire, Paris, 1983

CABROL Axel Différencier pour aider l'élève à lire et à comprendre les textes cycle 3 (éditions Retz)

CEBE Sylvie, GOIGOUX Roland et THOMAZET Serge « Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités » de 2004

Circonscription de Mulhouse 1 « Ateliers de compréhension en lecture cycle 3 CM2 » de 2009

CRINON Jacques, Apprendre à comprendre les textes, de 2005

EDUSCOL « La Refondation de l'école de la République » site : education.gouv.fr

EDUSCOL Programmes pour les cycles 2 et 3, Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.

EDUSCOL Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015

ETIENNE Bénédicte et PORTELETTE Annie « Rendre visible le travail du lecteur » 2010

FAYOL Michel « La lecture au cycle III : difficultés, prévention et remédiations », Extrait de l'exploitation de l'évaluation nationale en CE2: la lecture- actes du séminaire national - Paris - les 9 et 10 octobre 2000

G de Vecchi Aider les élèves à apprendre. Hachette Education 1999

GIASSON Jocelyne « La compréhension en lecture » de 1990

HEBRARD Jean, La prévention de l'illétrisme et élèves en difficultés de lecture, de 2004

JAMISON ROG Lori Soutenir les lecteurs en difficulté, (adaptation : Elias Abdel-Nour),
Chenelière Education

LAFONTAINE Dominique « Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension
des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire ? » de 2003

PERRENOUD P. Pédagogie différenciée, des intentions à l'action. ESP 2010

RAMOND Fabienne, Dire, lire, écrire, compter au quotidien, Collection Agir, 2012

ROUXEL Annie « Qu'entend-on par la lecture littéraire ? » (p. 19-30), Les Actes de la
DESCO, La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements, Scéren, CRDP
Académie de Versailles, de 2004

TAUVERON Catherine « Fonctions et nature des lectures en réseaux » (p. 72-74), Les Actes
de la DESCO, La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements, Scéren,
CRDP Académie de Versailles, de 2004

TAUVERON Catherine « La lecture comme jeu, à l'école aussi » (p. 23-35), Les Actes de la
DESCO, La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements, Scéren, CRDP
Académie de Versailles, de 2004

TAUVERON Catherine Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet
apprentissage spécifique ? de la GS au Cm de 2003

TOTEREAU Corinne « L'approche cognitive de la lecture », enseignant chercheur,
Animation pédagogique Cluses, IUFM Bonneville, 13/10/2004

ANNEXES

Annexe 1 : « Dame Hiver » conte des frères Grimm, illustré par Nathalie Novi

Une veuve avait deux filles. L'une était belle et travailleuse. L'autre était laide et paresseuse. Mais comme la laide et paresseuse était sa vraie fille, la mère la préférait. Et de très loin. Quant à la fille qui était belle et travailleuse, il lui fallait tout faire : elle était la Cendrillon de la maison. Même que, tous les jours, on l'envoyait dans la grand-rue où, assise sur la margelle d'un puits, elle filait tant et tant que les doigts lui saignaient. Un soir que sa bobine était toute trempée de sang, la fillette se pencha pour la laver dans l'eau du puits. Or, la bobine lui échappa et tomba tout au fond. L'enfant pleura et courut voir sa belle-mère pour lui raconter son malheur. Mais la marâtre fut sans pitié et l'accabla de reproches : - C'est toi qui as fait tomber ta bobine au fond du puits ? C'est à toi de la remonter ! La fillette redescendit la grand-rue, sans plus savoir à quel saint se vouer. Sa détresse était si grande qu'elle sauta dans le puits afin d'y repêcher sa bobine. Là, elle perdit connaissance, puis se réveilla. Et quand elle eut repris ses esprits, elle se retrouva au beau milieu d'une prairie fort jolie. Le soleil brillait. Des milliers et des milliers de fleurs l'entouraient. La fillette traversa la prairie et vit un four à pain. Le four en était plein. Et le pain lui cria : - Oh toi ! tire-moi de là Avant que je ne brûle ! Il y a tant de temps déjà Que je croustille ! La fillette s'en approcha et, une longue pelle de boulanger à la main, elle sortit les pains du four, un par un. Puis elle reprit son chemin et arriva au pied d'un arbre couvert de pommes, qui lui cria : - Oh toi ! secoue moi, secoue moi ! Quand les pommes sont mûres, il faut les manger ! La fillette secoua le pommier. Les pommes tombèrent en pluie si drue que, sur l'arbre, il n'y en eut bientôt plus. L'enfant les ramassa, puis, toutes les pommes mises en tas, elle reprit son chemin. Comme elle avait beaucoup marché, elle finit par se trouver devant une pauvre chaumière. Une vieille dame regardait par la fenêtre. Elle avait de si grandes dents que la fillette prit peur et voulut se sauver. Mais la vieille dame lui cria : - Ma chère enfant, de quoi as-tu peur ? Reste auprès de moi ! si tu travailles comme il faut dans ma maison, tu t'en trouveras bien. Je ne te demanderai qu'une chose : refaire mon lit et bien secouer mes édredons pour que, les plumes volant au gré des vents, il neige sur terre. Je suis Dame Hiver ! La vieille lui ayant parlé avec une grande gentillesse, la fillette se sentit pleine de courage et accepta d'entrer à son service. Chaque jour, à la grande satisfaction de Dame Hiver, la fillette secouait son lit avec énergie. Les plumes volaient partout comme autant de petits flocons de neige. En retour, la vieille la traitait avec bonté. Jamais elle ne la grondait. Sans compter qu'elle lui

servait chaque jour quelque viande : tantôt du pot-au-feu, tantôt du rôti. Le temps passa. La fillette se prit de mélancolie. Tout d'abord elle n'en comprit pas la raison, mais finalement elle réalisa qu'elle s'ennuyait de chez elle. Elle était pourtant mille fois plus heureuse en ces lieux, oui vraiment, mais voilà il fallait qu'elle retourne à la maison. Elle finit par dire : - Je m'ennuie de chez moi. Il est vrai que je suis bien ici, mais je ne peux y rester plus longtemps. Il faut que je remonte auprès des miens. Dame Hiver répliqua : - Je suis heureuse que tu veuilles rentrer chez toi. Et comme tu m'as servie avec fidélité, je vais t'accompagner jusque là-haut. Sur ces mots, elle la prit par la main et la mena au pied d'un grand portail, qui s'ouvrit. Comme la fillette passait sous le grand porche, une pluie d'or s'abattit sur elle, une grosse pluie d'or qui resta collée à ses vêtements et la recouvrit toute entière. - Tout cet or est pour toi ; tu as si bien travaillé que tu l'as mérité, dit Dame Hiver en lui rendant aussi la bobine qui était tombée dans le puits. Puis le portail se referma, et la fillette se retrouva sur terre, tout près de la maison de sa mère. Et quand elle entra dans la cour, le coq qui était perché sur le puits s'écria : - Cocorico ! La revoilà, notre demoiselle cousue d'or ! La fillette entra dans la maison, et comme elle était vêtue d'or de la tête aux pieds, sa mère et sa sœur l'accueillirent à bras ouverts. Puis elle leur raconta ce qui lui était arrivé. Entendant comment cette grande richesse lui était venue, sa mère voulut assurer un pareil bonheur à son autre fille, qui était laide et paresseuse. Elle l'obligea donc à s'asseoir sur la margelle du puits et à filer. Pour qu'il y ait du sang sur la bobine, la fillette se piqua les doigts et se frotta la main tant qu'elle put dans un buisson d'épines. Puis elle jeta la bobine au fond du puits et, à sa suite, se précipita. Elle aussi arriva à la belle prairie, puis emprunta le même chemin. Quand, à son tour, elle passa devant le four à pain, le pain lui dit : - Oh toi, tire-moi, tire-moi, de là Avant que je ne brûle ! Il y a tant de temps déjà Que je croustille ! Mais la fillette, qui était laide et paresseuse, répliqua qu'elle n'avait aucune envie de se salir et poursuivit de plus belle son chemin. Elle eut ainsi tôt fait d'arriver au pied du pommier, qui s'écria : - Oh, toi, secoue-moi, secoue- moi ! Quand les pommes sont mûres, il faut les manger ! Mais elle lui répondit : - il faudrait beau voir ! Pour que l'une me tombe sur la tête ! Sur ces mots, elle poursuivit son chemin. Arrivée à la chaumière de Dame Hiver, elle ne s'effraya en rien : elle avait été prévenue que celle-ci avait de grandes dents ; et, sur le champ, elle entra à son service. Le premier jour, elle se fit violence et travailla avec ardeur, obéissant en tout à Dame Hiver : elle n'arrêtait pas de penser à tout l'or que celle-ci lui offrirait. Mais le deuxième jour, elle commença à paresser. Et le troisième, plus encore, elle refusa de se lever. Au contraire de ce qui était convenu, elle ne refit pas le lit de Dame Hiver, pas plus qu'elle n'en

secoua les édredons. Ce jour-là, pas une plume ne s'envola. Dame Hiver ne tarda pas à se lasser de tant de paresse et la congédia. La fillette, qui était laide et paresseuse, en fut toute heureuse, se disant, dans ces conditions, que la pluie d'or était pour maintenant. D'ailleurs, Dame Hiver la menait jusqu'au portail. Mais comme elle franchissait le seuil, au lieu de l'or espéré, une pleine bassine de résine et de goudron de bois, une pleine bassine de poix, se déversa sur elle. - Voilà le salaire de ton travail, dit Dame Hiver en refermant son portail. La fillette, qui était laide et paresseuse, rentra chez elle, toute couverte de résine et de goudron de bois. Quand il l'aperçut, le coq qui était perché sur le puits s'écria : - Cocorico ! La revoilà, notre demoiselle vêtue de poix ! Or, la résine et le goudron de bois, dont elle était toute couverte, des pieds à la tête, avaient formé une carapace. La méchante fille eut beau faire : tout le reste de sa vie, la couche de poix jamais plus ne la quitta.

Annexe 2 : La séquence de compréhension en lecture

SEQUENCE : Français ; Lecture et compréhension sur l'album « La Dame Hiver » des frères Grimm.	
Fiche de préparation : Séance n° 1 : Découverte de l'album	
Niveau : Cycle 3, niveau CM1	Durée : 10 min
Compétence : Mise en œuvre d'une démarche de compréhension à partir d'un texte entendu ou lu : identification et mémorisation des informations importantes.	
Vocabulaire : auteur, illustration, illustrateur, éditeur	
Objectifs : Identifier les informations fournies par la première page de couverture : différencier titre, auteur, illustration, illustrateur, éditeur.	
Modalités de travail : Collectif oral	Matériels : vidéo-projecteur, première page de couverture numérisée
Déroulement de la séance	
<p>Étape 1 : Collectif oral – <i>Découverte de la 1^{ère} de couverture</i> (5 min)</p> <p>Projeter la première page de couverture de l'album « La Dame Hiver » au tableau.</p> <p>Sur ardoise demander : illustrateur, auteur, éditeur.</p> <p>Interroger : titre, illustration.</p>	
<p>Étape 2 : Collectif oral – <i>Interprétation de l'histoire</i> (5 min)</p> <p>Interprétation du titre et de l'illustration.</p> <p>Laisser les élèves imaginer, proposer leurs idées sur l'histoire.</p>	

SEQUENCE : Français ; Lecture et compréhension sur l'album « La Dame Hiver » des frères Grimm.	
Fiche de préparation : Séance n° 2 : Lecture compréhension de la première partie de l'album.	
Niveau : Cycle 3, niveau CM1	Durée : 30 min
Compétence : Mise en œuvre d'une démarche de compréhension à partir d'un texte entendu ou lu : identification et mémorisation des informations importantes.	
Vocabulaire :	
Objectifs : Comprendre un texte lu oralement et comprendre les informations importantes.	
Modalités de travail : Individuel écrit	Matériels : un exemplaire de l'album « La Dame Hiver » des frères Grimm, questionnaires de compréhension (1), (2), (3) (différents niveaux de difficultés), caméra (enregistrement vidéo et audio), enregistreur vocal.
Déroulement de la séance	
Etape 1 : Collectif oral – <i>Lecture de la première partie (5 min)</i> Lecture de la première partie de l'album par l'enseignant. Ecoute des élèves.	
Etape 2 : Collectif oral – <i>Lecture du questionnaire (1) (5 min)</i> Les élèves lisent silencieusement le questionnaire qui leur a été distribué. Puis ils lisent une question à l'oral, vérifier que les consignes sont comprises.	
Etape 3 : Collectif oral – <i>Relecture de la première partie (5 min)</i> Relecture de la première partie de l'album par l'enseignant en montrant les illustrations. Ecoute des élèves, ils ne complètent pas leur questionnaire.	
Etape 4 : Individuel écrit – <i>Répondre au questionnaire (10 min)</i> Les élèves répondent aux questionnaires individuellement. L'enseignant prend en charge un groupe d'élèves en difficultés (3 élèves) en compréhension de l'écrit. Ce groupe est filmé.	
Etape 5 : Collectif oral – <i>Bilan de la lecture (5 min)</i> Correction collective des premières questions du questionnaire, faire reformuler l'histoire à différents élèves pour voir si le texte a été compris.	

SEQUENCE : Français ; Lecture et compréhension sur l'album « La Dame Hiver » des frères Grimm.	
Fiche de préparation : Séance n° 3 : Lecture compréhension de la deuxième partie de l'album.	
Niveau : Cycle 3, niveau CM1	Durée : 30 min
Compétence : Mise en œuvre d'une démarche de compréhension à partir d'un texte entendu ou lu : identification et mémorisation des informations importantes.	
Vocabulaire :	
Objectifs : Comprendre un texte lu oralement et comprendre les informations importantes.	
Modalités de travail : Individuel écrit	Matériels : un exemplaire de l'album « La Dame Hiver » des frères Grimm, questionnaires de compréhension n°2 (1), (2), (3) (différents niveaux de difficultés), caméra (enregistrement vidéo et audio), enregistreur vocal.
Déroulement de la séance	
Etape 1 : Collectif oral – <i>Lecture de la deuxième partie (5 min)</i> Lecture de la deuxième partie de l'album par l'enseignant. Ecoute des élèves.	
Etape 2 : Collectif oral – <i>Lecture du questionnaire (1) (5 min)</i> Les élèves lisent silencieusement le questionnaire qui leur a été distribué. Puis ils lisent une question à l'oral, vérifier que les consignes sont comprises.	
Etape 3 : Collectif oral – <i>Relecture de la première partie (5 min)</i> Relecture de la deuxième partie de l'album par l'enseignant en montrant les illustrations. Ecoute des élèves, ils ne complètent pas leur questionnaire.	
Etape 4 : Individuel écrit – <i>Répondre au questionnaire (10 min)</i> Les élèves répondent aux questionnaires individuellement. L'enseignant prend en charge un groupe d'élèves en difficultés (3 élèves) en compréhension de l'écrit. Ce groupe est filmé.	
Etape 5 : Collectif oral – <i>Bilan de la lecture (5 min)</i> Correction collective des premières questions du questionnaire, faire reformuler l'histoire à différents élèves pour voir si le texte a été compris.	

Annexe 3 : Transcription de l'école A (partie 1)

ENS 1 – alors + donc + l'histoire dont on parlait c'était ?+

ZTE 1 – dame hiver

LEN 1 – dame hiver

ENS 2 – dame hiver d'accord + est ce que vous pouvez me rappeler de quoi ça parle l'histoire ?

ZTE 2 – bah ça parle de {deux jeunes} filles + y'en a une + elle est laide- <3s>.

ENS 3 – donc y'a deux filles + est-ce que toi tu es d'accord Maxime ?

LEN 2 – oui.

ENS 4 – donc de deux filles + une qui est laide.

LEN 3 – et une qui est belle et travailleuse.

ENS 5 – une qui est belle et travailleuse et qu'est-ce qui se passe alors + pour ces deux filles ?

LEN 4 – puis +++ dame d'hiver elle aime mieux :: la laide et paresseuse parce que c'est sa fille la plus proche.

ENS 6 – alors dame hiver+

LEN 5 – elle est plus proche+

ENS 7 – donc dame hiver c'est la mère des deux filles ? <5s>

LEN 6 – [L'élève fait « oui » de la tête.]

ENS 8 – Célia tu as compris quoi toi de l'histoire ?

ZTE 3 – bah :: [5s]

ENS 9 – donc on a vu au début qui y avait deux filles + qu'est ce qui se passe ? qu'est ce qu'on dit déjà sur les deux filles ?

XXX 1 – c'est quoi déjà le titre madame ?

LEN 7 – que y'en a une qui est laide et paresseuse et que la laide et trav-

ENS 10 – le titre de l'histoire tu regardes :: le titre :: de ton questionnaire. [5sec] donc

l'histoire, deux filles une qui est laide une qui est belle et paresseuse ++ alors + il se passe quoi ? donc toi tu disais que c'était dame hiver leur mère ? ++ donc on a dit dans l'histoire ils disent que dame hiver est sa mère ?+

LEN 8 – oui

ZTE 4 – [*fait non de la tête*]

ENS 11 – donc toi t'es pas d'accord ? + pourquoi ?

<13s.>

ZTE 5 – bah sa mère c'est une vieille dame.

ENS 12 – sa mère c'est une dame oui + mais ça pourrait être dame hiver dans ce cas là. Pourquoi c'est dame hiver ? + ou pourquoi c'est pas dame hiver ?++ toi Maxime pourquoi tu as compris que c'était dame hiver ? <6s> <rire> on revient sur ça après d'accord ? donc y'a deux filles et y'a une mère on le sait + on s'est pas si c'est dame hiver, toi tu penses que c'est dame hiver et toi tu penses que c'est pas dame hiver + d'accord. maintenant qu'est ce qui se passe + après ?

ZTE 6 – bah :: la fille paresseuse et bah ++ comme sa mère <7s.>.

ENS 13 – alors déjà l'histoire elle va parler de quelle fille ? ++

ZTE 7 – bah la fille-

LEN 9 – la fillette laide et paresseuse.

ENS 14 – donc l'histoire elle parle de la fille laide et paresseuse ? + je sais pas, c'est vous qui me dites. Alors + l'histoire + là on raconte l'histoire de qui ? + on sait qu'au début elles sont trois, deux filles une mère + que il y a une fille belle et travailleuse et une fille laide et paresseuse et que la mère + elle préfère une des deux filles.

ZTE 8 – elle préfère-

LEN 10 – la laide et paresseuse

ENS 15 – pourquoi elle préfère celle là ?

ZTE 9 – bah parce que quand elle la voit +++ de loin-

ENS 16 – alors on dit pas quand elle la voit de loin + on dit qu'elle la préfère et de très loin.

c'est-à-dire qu'elle la préfère beaucoup plus + que son autre fille d'accord ?

[Intervention d'un autre élève de la classe, l'enseignant va écrire un mot de vocabulaire au tableau.]

ENS 17 - je veux que vous me racontiez la suite de l'histoire vous discutez tous les deux ?

ZTE 10 – bah du coup +++ l'autre fille elle s'en va ?

LEN 11 – elle s'en va +++ puis la bobinette + le truc de laine là il tombe dans le puits + puis elle va aller la récupérer.

Annexe 4 : Transcription de l'école A (partie 2)

ENS 1 – donc toi tu pensais + qu'il y avait deux filles + et une vieille dame + leur mère + et toi tu pensais qu'il y avait deux filles et que leur mère c'était dame hiver d'accord ? alors + on a relu l'histoire + qu'est-ce que vous en pensez maintenant ? <3s>

LEN 1 – tout compte fait c'est pas dame hiver

ENS 2 – pas dame hiver ? + pourquoi ? <2s>

LEN 2 – c'est une vieille dame qui :: +

ENS 3 – alors + vous me racontez l'histoire ? + qu'est-ce qui se passe dans l'histoire ? on va commencer par là +

ZTE 1 – bah y'a deux filles et une mère + et :: <2s>

ENS 4 – donc deux filles et une mère + toi t'es d'accord Maxime ? ++ deux filles et une mère qu'est ce qui se passe ?

LEN 3 – puis :: ++ y'a une mère qui préfère :: + une fille que une autre +

ENS 5 – alors elle préfère une de ses filles plutôt qu'une autre <2s> et il se passe quoi dans l'histoire alors après ? <3s>

ZTE 2 – bah :: + y'a une fille :: +++ elle a été :: <3s>

LEN 4 – elle était au bord d'un puits pour laver sa :: <2sec>

ENS 6 – sa ? <6s>

ZTE 3 – sa bobinette ?

ENS 7 – alors c'est pas bobinette ça va être bobine + d'accord ? bobine elle filait une bobine

LEN 5 – sa bobine parce qu'elle était plein de sang + puis après elle voulait le laver et elle l'a fait tombée dedans du coup ++ et :: +

ENS 8 – et qu'est ce qui se passe alors ? + quand + donc elle tombe dans le puits + et qu'est ce qui se passe ?

LEN 6 – puis elle arrive dans une prairie +

ENS 9 – elle arrive dans une prairie d'accord ? + donc elle est plus au même endroit + tu avais compris ça Célia ? + oui ? + d'accord avec Maxime ? + oui ? + donc elle arrive dans une prairie + qu'est ce qui se passe ?

ZTE 4 – bah ::: + bah elle euh ::: <6s>

ENS 10 – alors dans la prairie ? +++

ZTE 5 – bah ::: elle euh voit un four à pain ?

ENS 11 – elle voit un four à pain ++

LEN 7 – du coup elle prend ::: la ba :: la :::<5s>

ENS 12 – elle prend quoi ? <2s> c'est une pelle de boulanger ++ vous savez c'est + ça fait + comme un petit ::: ++ comme une petite partie plate avec un très très long manche comme ça tu peux aller chercher loin dans le four + donc elle prend ça +

LEN 8 – et puis elle sort le pain un par un

ENS 13 – elle sort le pain un par un <2s>

ZTE 6 – et puis après elle rencontre un pommier !

ENS 14 – un pommier + oui +

ZTE 7 – et elle dit ::: <10s>

XXX 1 – à la fin madame y'a un point ?

ENS 15 – à la fin ?

XXX 2 – à la fin de l'histoire ?

ENS 16 – un point ? + y'a toujours un point à la fin d'une phrase ?

XXX 3 – mais je peux l'enlever le point pour faire une grande phrase ?

ENS 17 – oui tu peux + si tu veux reprendre la phrase de fin + alors + donc + elle rencontre un pommier ++

ZTE 8 – et puis :::

XXX 4 – je met où mon texte ?

ENS 18 – tu peux le garder pour l’instant <3s> donc c’est tout ? + il se passe rien d’autre dans l’histoire ?

ZTE 9 – si mais ::: <5s>

XXX 5 – je sais vraiment pas comment faire

ENS 19 – alors qu’est ce qui pourrait se passer ensuite ? + ça se finit comment l’histoire ?
++

XXX 6 – bah elle repart avec plein d’or !

ENS 20 – c’est à toi d’imaginer ce qui peut se passer après ++

XXX 7 – elle revient avec plein d’or et :: et elle partage avec sa belle-mère et + sa sœur +

ENS 21 – pourquoi pas ! c’est toi qui invente + c’est à toi de choisir +

XXX 8 – c’est quoi ça en fait ?

ENS 22 – ça enregistre la voix

XXX 9 – ah

<rire>

XXX 10 – par contre là on voit que Célia !

ENS 23 – on voit que Célia + vas-y tu la cadres bien ? + alors +++ donc + il se passe quoi dans cette prairie ?

ZTE 10 – bah ::: elle rencontre un pommier et ::: +

ENS 24 – donc un pommier +

ZTE 11 – et il ::: +++

ENS 25 – donc c’est important ?

ZTE 12 – et le pommier il dit +

ENS 26 – alors le pommier est important ou pas dans l’histoire ? +

LEN 9 – non

ENS 27 – pourquoi ? <3s> qu’est-ce qui serait important ? + si je vous demande de me

raconter ce qu'il se passe dans la prairie qu'est ce que vous allez me dire ? + qu'est ce qui vous semble le plus important ?

ZTE 13 – bah ::: elle rencontre une vieille dame +

ENS 28 – elle rencontre une vieille dame + toi Maxime ? +++ la chose la plus importante qui se passe dans la prairie ça va être quoi ? <5s>

ZTE 14 – bah qu'après ::: <3s>

ENS 29 – il se passe quoi dans la prairie ? + c'est tout ? + elle rencontre une vieille dame d'accord donc qu'est ce qui se passe ?

ZTE 15 – bah ::: la vieille dame elle dit euh::: <10s>

ENS 30 – vous voulez que je vous relise le passage ? <2s> hop + ça vous donnera des idées <2s> donc là elle rencontre la vieille dame qui est ++ qui vit dans une chaumière + elle prend peur parce qu'elle a de grandes dents + mais la vieille dame lui cria ma chère enfant de quoi as-tu si peur + reste au près de moi + si tu travaille comme il faut dans ma maison + tu t'en trouveras bien + je ne te demanderai qu'une chose + refaire mon lit et bien secouer mes édredons + pour que les plumes volants au grés des vents il neige sur Terre + je suis Dame Hiver <2s> alors +++ c'est qui déjà cette vieille dame ? +

ZTE 16 – bah ::: +++ bah c'est une dame qui habite dans la ::: dans une prairie

ENS 31 – est-ce que vous savez comment elle s'appelle ? + non ? + toi Maxime ? + tu sais pas comment elle s'appelle ? + et qu'est ce qu'il va se passer avec cette vieille dame ?

ZTE 17- bah la dame elle demande :: + à la fille + si :: + la dame elle dit :: je veux juste que ::: <4s>

LEN 10 – elle dit je veux juste que tu travailles :: dans ma maison +

ENS 32 – donc elle va travailler pour elle + et qu'est ce qu'elle va devoir faire comme travail ?
+

ZTE 18 – bah :: elle va devoir euh :::

ENS 33 – Maxime ?

LEN 11 – faire le ménage ::

ENS 34 – faire le ménage + et là on explique une chose après vous vous souvenez ? <3s>
qu'est ce qu'elle doit faire ? + qu'elle fait très bien d'ailleurs ? <5s> Nathan ! <5s> qu'est
ce qu'elle doit faire ? <4s> la vieille dame lui ayant parlée avec une grande gentillesse la
fillette se senti pleine de courage et accepta d'entrer à son service + chaque jour + à la grande
satisfaction de dame hiver ++ la fillette secouait son lit avec énergie + les plumes volaient
partout comme autant de petits flocons de neige + en retour la vieille dame la traitait avec
bonté + jamais elle ne l'a grondée + sans compter + qu'elle lui servait chaque jour + quelques
viandes + tantôt du pot au feu + tantôt du rôti + qu'est ce qu'elle doit faire alors la fillette ?
+

LEN 12 – elle a lui rendre service

ENS 35 – elle va lui rendre service + comment ? +

LEN 13 – bah ::: <5s>

ENS 36 – comment elle va lui rendre service ? +

ZTE 19 – bah :: quand :::<4s> quand elle rentre dans sa chambre + et bah elle secoue :: <2s>

LEN 14 – ses draps et puis y'a plein de plumes :: blanches qui ::

ENS 37 – alors elle secoue ses draps et y'a plein de plumes +

LEN 15 – qui s'envolent

ZTE 20 – qui s'envolent

ENS 38 – et ça fait penser à quoi les plumes ? +

LEN 16 – à de la neige

ENS 39 – à des flocons de neige + et pourquoi ça fait penser à de la neige à votre avis ? +++

ZTE 21 – bah :::

ENS 40 – alors le nom de la vieille dame on l'a dit

LEN 17 – dame hiver !

ZTE 22 – Ah :::!

ENS 41 – le nom de la dame c'est dame hiver + d'accord ?

XXX 11 – quand on a fini on la met où la feuille ?

ENS 42 – tu la gardes + et tu fais la suite qui est au tableau <2s> donc elle va secouer ses draps + pour que ça fasse tous des flocons de neige + et comme ça il neige sur Terre +++ et alors après qu'elle fait bien son travail tout ça + il se passe quoi à la fin ? <2s>

ZTE 23 – bah ::: elle va rejoindre ::: sa mère et ::: sa sœur ?

ENS 43 – elle va rentrer chez elle + et qu'est ce qu'elle va recevoir ? + en repartant ? <3s> elle repart comme ça + c'est tout ? + Maxime ?

LEN 18 – euh ::: + nan ! +++ quand elle rentre chez elle y'a plein ::: d'or qui tombe ::: +

ENS 44 – elle reçoit en cadeau de la part de dame hiver + de l'or + elle est recouverte d'or +++ ça va ? vous allez pouvoir répondre aux questions maintenant ? + ça va aller ? +

Annexe 5 : Transcription de l'école B

PRO 1 - alors est ce que vous pouvez me dire + ce qu'on vient de lire ? ++ C'était quoi déjà comme histoire ?

LEN 1 – heu c'était Dame hiver.

PRO 2 - Dame Hiver + Ouais + Alors dites-moi ce que vous avez compris. ++

ALI 1 - bah en fait c'était &

PRO 3 - § qu'est-ce que vous avez retenu ?

ALI 2 - bah en fait c'était bah c'était bah il y avait une dame, et et bah y'avait trois dames +

PRO 4 - d'accord

LEN 2 - et

ALI 3 - il y en avait une qui travaillait + et l'autre elle ne elle travaillait pas ++

PRO 5 - d'accord donc tu me dis il y a trois personnages, donc il y en a une qui travaillait et une qui ne travaillait pas.

ALI 4 - ouais

PRO 6 – d'accord et c'est qui ces personnes ces dames qui travaillaient et travaillaient pas ?

LEN 3 - mais en fait ++ en fait c'était dame hiver qui qui travaillait ++ parce que c'est + c'est elle qui

a

< 3sec >

PRO 7 - c'est elle qui a quoi ? +++

LEN 4 - Mmmm

PRO 8 - c'est dame hiver qui travaillait ?

ALI 5 - nan c'est les deux filles

PRO 9 - c'est les deux filles. Enzo, tu penses quoi ?

ENZ 1 - elle travaillait pas

PRO 10 - elle ne travaillait pas dame hiver ?

ENZ 2 - nan

PRO 11 - nan. Bon Alors c'est qui les personnages du texte ? Il y a qui comme personnage ?

ALI 6 - il y a les deux petites filles et il y a sa mère ++

PRO 12 – ouais Et donc les petites ++

ALI 7 - sa mère

PRO 13 - ouais leur maman + et +++ Il y en a 4 des personnages en fait

ALI 8 - et la dame hiver

PRO 14 - et la dame hiver oui <3sec> Lenaic ? ++ Et donc les deux petites filles ++ et donc les petites

c'est ++

ALI 9 - bah

PRO 15 - qui c'est + les deux petites filles ? Elles sont comment ? Est-ce qu'elles sont pareilles ?

ALI 10 - nan y'en a une qui est belle une qui est moche

PRO 16 - Une qui est belle, une qui est moche. Enzo ? Elles sont comment les filles ?

ENZ 3 - Mmm

<3 sec>

LEN 5 - Bah ils se ressemblent.

PRO 17 - Elles se ressemblent ?

ENZ 4 – Non.

PRO 18 - Je ne sais pas.

ALI 11 - Bah si il y en a une qui est belle l'autre elle peut pas être belle <Rire>

PRO 19 - Qu'est-ce que ça dit dans l'histoire LEN ? C'était quoi ? <3 sec> On nous disait quoi ? <4sec> Vous ne vous en rappelez pas.

ALI 12 – Moi je ne connais plus les noms des petites filles.

PRO 20 - Est-ce qu'on nous donnait les noms dans l'histoire ?

ALI 13 – Nan.

<3 sec>

PRO 21 – nan. Qu'est-ce qu'on nous disait sur les filles ? ++Donc Il y en a une belle et une laide, ça je suis d'accord.

ALI 14 - Et là bas y'a là + elle + elle + elle avait dit que elle c'était la la belle et elle c'était le moche mais en fait c'est l'inverse.

LEN 6 - Mais en fait Dame hiver c'est celle-là.

ALI 15 – nan §

LEN 7 - § si §

ENZ 6 – § nan

ALI 16 – nan

PRO 22- alors c'est qui dame hiver si c'est pas elle ?

ALI 17 - c'est parce que en fait

PRO 23 - ENZ ? <En regardant Alice> Attends on va laisser parler ENZ d'accord ?
< En regardant ENZ> Vas-y ENZ.

ENZ 7 - Dame hiver c'est mmm c'est pas les filles

PRO 24 - c'est qui dame hiver ?

ENZ 8 - c'est euh + euh +++ une dame.

PRO 25 – oui. Et elle est où cette dame ?

ENZ 9 - euh

ALI 18 - elle habite dans la neige.

LEN 8 - en fait pourquoi elle a des racines sur sa tête ?

PRO 26 - alors on ne va plus regarder l'image d'accord. Là, on se concentre sur ce que j'ai lu et ce que vous avez retenu.

ALI 19 - bah en fait et bah c'est la dame qui la dame hiver c'est pas les petites filles ni la mère c'est la dame euh que elle habite dans dans la neige.

PRO 27 - oui

ALI 20 - et bah du coup ça peut pas être les deux petites filles.

PRO 28 - Oui d'accord. Enzo ?

ENZ 10 - euh euh + les petites les deux petites filles sont y sont y sont partis pour euh dans une autre maison.

PRO 29 - Elles sont parties dans une autre maison les deux petites filles ?

ALI 21 – nan. C'était la fille qui était travailleuse et qui était bah cherchée des pommes

PRO 30 - Oui

ALI 22 - Et après elle a été chez une dame pour euh et la dame elle a demandé si elle pouvait faire le ménage et elle a et elle a en récompense elle a eu euh + de l'or et euh et la poupée qui était dans le puit.

PRO 31 - Oui. Alors c'était une poupée ?

ALI 23 - Nan c'était euh ++

PRO 32 - C'était quoi ?

ALI 24 - Euh +

PRO 33 - Et comment ça se fait qu'elle arrivait là aussi euh ++ la fillette ? La fillette, elle est chez la dame pour faire le ménage mais comment ça se fait quelle est là ? + Qu'est ce qui s'est passé ?

ALI 25 - bah en fait elle a continué son chemin, elle arrivé dans dans la dans la neige et après elle a vu euh + la dame hiver.

PRO 34 - D'accord.

ALI 26 - après elle a été la voir, et après euh elle lui a demandé pour faire son ménage

LEN 10 - mais en fait elle avait peur

PRO 35 - elle avait peur oui, elle avait peur de de la dame. Mais la fillette elle était parti se promener comme ça ?

ALI 27 - nan.

ENZ 11 - nan.

PRO 36 - comment ça se fait qu'elle est arrivée là, LEN ? Comment ça se fait qu'elle est arrivée chez la dame hiver ? elle était partie se balader.

LEN 11 - en fait c'est parce que sans faire exprès elle a suivi le mauvais chemin.

PRO 37 - C'était ça l'histoire ? Elle a choisi le mauvais chemin ? ENZ tu es d'accord ?

ENZ 12 - Nan

PRO 38 - qu'est ce qui s'est passé alors ?

ENZ 13 - elle s'est perdue.

PRO 39 - Elle s'est perdue ? est-ce que c'est ça qui était raconté dans l'histoire ?

ENZ 14 - Nan

PRO 40 - Alors Qu'est ce qui s'est passé alors ? Pourquoi elle est là ? Pourquoi elle est arrivée là

ALI 28 - Parce qu'en fait elle devait aller chercher des pommes ++ euh + après elle secouait le pommier, après elle a ramassé des pommes, et euh elle a ++ elle a ++ elle a fait ++ elle a bah elle a continué son chemin elle a parti au mieux d'aller en arrière, elle a parti devant + et bah après

PRO 41 - D'accord, et donc tout au début qu'est-ce qu'elle faisait en fait + avant d'aller se promener ?

<4sec>

ALI 29 - Elle faisait son ménage aussi chez elle

PRO 42 - Elle faisait son ménage chez elle ?

LEN 12 - Non

<5 sec>

PRO 43 - Qu'est-ce qu'elle faisait alors ? ++ LEN si tu dis non..

LEN 13 - bah elle restait dehors

PRO 44 - Elle restait dehors

ENZ 15 - Elle ne travaillait pas

PRO 45 - elle ne travaillait pas

LEN 14 - elle restait dehors

PRO 46 - Et elle faisait quoi dehors ?

LEN 15 - Je ne sais pas

PRO 47 - Tu ne sais pas

LEN 16 - Elle restait dehors en tout cas mais je ne sais pas moi qu'est ce qu'elle faisait

PRO 48 - Alors vous m'avez dit tout à l'heure que cette fillette elle est belle et travailleuse ?

++ pourquoi on dit qu'elle est travailleuse ?

ALI 30 - Pk l'autre elle ne travaillait pas, elle est elle est en train de discuter

PRO 49 - Mais elle pourquoi c'est une travailleuse, on est pas obligé de dire que c'est une travailleuse si elle ne travaille pas ?

<2sec>

ALI 31 - bah elle travaille parce que bah +++ peut être que sa maison elle est sale + elle doit faire le ménage

LEN 17 - En tout cas sa maison elle est pas sale

PRO 50 - Peut-être mais dans le texte on ne nous a pas parlé de ça, qu'est ce qu'ils nous disent dans le texte ?

<5 sec>

LEN 18 - ah nan ! La fille elle restait à sa maison pendant que... <5 sec>

PRO 51 - Donc on va repartir du début, on a dit qu'il y avait 4 personnages +++ oui alors c'est qui les 4 personnages déjà ENZ ?

ENZ 16 - Mmm ++ dame hiver

PRO 52 - Oui

ENZ 17 - et les deux filles

PRO 53 - Oui et donc ça fait trois ++ alors il manque un personnage. C'est qui l'autre personnage ?

ENZ 18 - Euhhh <5 sec> les trois filles

ALI 32 - Non &

LEN 19 - & Non &

PRO 54 - & Non alors il y a deux filles et après il manque qui alors ?

ALI 33 - Deux filles et la maman &

LEN 20 - & Et i y a sa mère

PRO 55 - Oui et la maman très bien + donc c'est les 4 personnages ++ les deux filles, on a dit qu'il avait une + travailleuse et une + paresseuse, d'accord ? et donc + la travailleuse qu'est-ce qu'elle fait au début de l'histoire ?

ALI 34 - Elle était chercher parti des pommes

PRO 56 - Elle est partie chercher des pommes tout de suite ?

LEN 21 - Nan

PRO 57 - Il y a un élément qui se produit avant qu'elle aille chercher des pommes ? Qu'est ce qui se passe dans l'histoire ?

ALI 35 - Elle est dehors

PRO 58 - Oui et qu'est qu'elle fait ?

ALI 36 - Elle s'est assise sur le puit.

PRO 59 - Ah oui elle s'est assise sur le puit ++ Tu t'en rappelles ENZ ? ++

ENZ 19 - Oui

PRO 60 - Oui et donc qu'est ce qui se passe quand elle assise sur le puit ?

ALI 37 - Euh +++ y'a euh +

PRO 61 - LEN ? Elle est assise sur le puit, qu'est ce qu'elle fait et qu'est ce qui se passe ?

LEN 22 - Bah

<6sec>

PRO 62 - ENZ tu t'en souviens ?

ENZ 20 - Non

PRO 63 - Nan +++ Nan ? Vous ne vous rappelez plus ? ALI qu'est ce qu'elle fait alors sur le puit ?

ALI 38 - Après bah bah elle s'est assise, après sa sœur euh + je crois que c'est sa sœur +++ à la petite fille + bah La paresseuse elle est venue elle l'a poussée.

LEN 23 - Ah nan

PRO 64 - Qu'est ce qui s'est passé LEN ?

LEN 24 - En fait euh + en fait elle est +++ elle était plus dans le puit ++ et elle était encore + encore aller faire sa promenade

PRO 65 - Alors là on a dit qu'elle était sur le puit, elle est assise sur le puit mais qu'est-ce qu'elle fait sur le puit ? Elle est en train de faire quelque chose dans l'histoire qu'est-ce qu'elle fait ?

LEN 25 - regarder

<3 sec>

ALI 39 - Ah je crois que c'est la fille travailleuse qui l'a poussée euh... &

PRO 66 - & Non elle est toute seule sur le puit en fait

<3 sec>

ALI 40 - Alors il y a quelqu'un qui tombe dans le puit

PRO 67 - Il y a quelqu'un qui tombe dans le puit ?

ALI 41 - Bah oui parce que + euh après bah y'avait quelqu'un qui aller tomber dans le puit

LEN 26 - ça se peut pas qu'il y a quelqu'un qui tombe dans le puit

PRO 68 - ça se peut pas ?

LEN 27 - Nan

PRO 69 - Ah bon ?

ALI 42 - Si Bah si

PRO 70 - Si ça se peut ++ et donc là dans l'histoire + vous ne vous rappelez pas ?

ALI 43 - Bah c'était pas la petite fille que la dame d'hiver elle avait ++ elle avait donné à la petite fille euh la poupée qui était tombé dans le puit bah je crois que c'est la poupée qui était tombé dans le puit

PRO 71 - Alors ce n'est pas une poupée c'est une bobine en fait ++ qu'est-ce que c'est une bobine ?

LEN 28 - C'est une euhhh méchante

ALI 44 - Nan &

PRO 72 - & Naaan

ENZ 21 - C'est une bobine de laine nan ?

PRO 73 - Oui + alors je ne sais pas si c'est de la laine mais c'est du fil en tout cas , une bobine de fil c'est quand ça s'enroule comme ça <en faisant le geste> et donc elle était en train de travailler avec sa bobine de fil et qu'est ce qui s'est passé alors ? elle était en train de travaillé avec sa bobine de fil sa bobine ...

ALI 45 - elle est tombée dans le puit

PRO 74 - elle est tombée ++ et ensuite ++

ENZ 22 - elle voulait la récupérer

PRO 75 - exactement elle voulait la récupérer et donc

ENZ 23 - elle est tombée

PRO 76 - exactement ENZ et donc elle est tombée +++ et elle arrive ou alors une fois qu'elle est tombée ?

ALI 46 - eu dans le puit

LEN 29 - elle arrive dans le puit

PRO 77 - elle est tombé dans le puit et après elle arrive ou quand elle se réveille parce qu'elle est sonnée du coup, elle est tombée

ALI 47 - elle est tombée

LEN 30 - elle arrive euhhh &

ALI 48 - & elle a perdu la tete

PRO 78 - oui elle est un petit peu sonné et quand qu'elle se réveille qu'elle reprend ces esprits après ++ elle est où ?

ALI 49 - elle est dans une forêt une espèce de où qu'il y avait un arbre

PRO 79 - oui alors ça ne s'appelle une forêt ca s'appelle une +++ prairie, voilà

LEN 31 - une prairie

PRO 80 - bah oui et alors ++

LOC 1 - il y a une grande différence

PRO 81 - oui <rire>

LOC 2 - qu'est ce que c'est une prairie ?

LEN 32 - je sais pas

LOC 3 -qu'est-ce qu'on y met ?

ALI 50 - plein d'arbre

LOC 4 - mais non réfléchissais bien alors une prairie réfléchissait bien

PRO 82 - qu'est-ce que c'est une prairie ? +++

LOC 5 - on ne dit pas une prairie par ici, on dit + une pat++

ALI 51 - pature

LOC 6 - oui ENZ. ++ ENZ qu'est-ce que c'est une pature ?

PRO 83 - c'est ALI

LOC 7 - alors qu'est-ce que c'est une pature? qu'est-ce qu'on met dans une pature à votre avis ? +++ des pinceaux ?

<rire>

ENZ 24 - des animaux

LOC 7 - oui quel genre d'animaux ?

ENZ 25 - mmm + des vaches

LEN 33 - des cochons, pas que des vaches parce que

ENZ 26 - des cochons des moutons

LOC 8 - des cochons c'est rare qu'on les sorte, il y a des moutons

LEN 34 - des taureaux

ALI 52 - non

LOC 9 - ça va avec les vaches, en général le taureau il est assez fermé il ne veut pas trop sortir il a autre à faire

PRO 84 - voilà

LOC 10 - donc voilà, donc une pâture c'est beaucoup plus jolie une pâture qu'une prairie c'est plus joli ++ il y a une grosse différence avec une forêt. Une forêt c'est sauvage en général, un prairie c'est l'homme qui l'a fabriqué, qui l'a créé +++ bon je vous laisse rire

PRO 85 - bon donc on disait qu'elle était dans la prairie ++ et c'est donc + qu'est qui se passe après une qu'elle se réveille et qu'elle se rend compte qu'elle est dans une prairie

ALI 53 - elle sort

PRO 86 - elle sort de où ?

LEN 35 - hein

ALI 54 - bah de la prairie

PRO 87 - elle sort de la prairie

LEN 36 - nan

PRO 88 - qu'est-ce qu'elle fait alors LEN si elle ne sort pas de la prairie ?

LEN 37 - bah elle peut pas sortir de la prairie sss c'est haut

ALI 55 - nan

PRO 86 - c'est haut + c'est-à-dire ?

LEN 38 - bah en fait elle a tombé dans un trou mais en fait euh +++ elle peut plus remonter

PRO 87 - non pour l'instant elle ne peut plus remonter elle est tombée dans le puits + elle se réveille elle est dans une prairie

ALI 56 - du coup

PRO 88 - et après tout à l'heure vous me l'avez dit hein qu'est ce qui se passe ?

ALI 57 - bah elle va chercher des pommes

PRO 89 - alors c'est elle qui va chercher des pommes ?

ALI 58 - euh non c'est la paresseuse <2sec>

ENZ 27 - c'est la travailleuse

PRO 90 - alors c'est la travailleuse c'est toujours la même fille c'est la travailleuse et donc +++ qu'est-ce qui se passe avec euh

ENZ 28 - elle sort de la prairie pour prendre des pommes <2sec>

LEN 39 - non

PRO 91 - alors ce n'est pas tout à fait ça qu'il se passe, qu'est ce qui se passe en fait ? +++ et elle rencontre pas que ça en plus ?

ALI 59 - non elle rencontre quelque chose avant mais je ne sais plus quoi

LEN 40 - euh elle rencontre dame hiver

ALI 60 - non ça s'est après &

PRO 92 - & ça ce n'est pas tout de suite oui c'est après, avant ça qu'est ce qui se passe ?

+++

ALI 61 - alors on sait qu'elle a perdu conf confiance consc conscience
PRO 93 - oui
ALI 62 - et après bah
LEN 41 ah non
ALI 63 - bah la prairie et après bah il y avait un évènement qui se passe mais je ne sais plus quoi
PRO 94 - ah ENZ tu t'en souviens ? + qu'est ce qui se passe ? < 3sec> LEN ? <6 sec> c'est elle qui décide d'aller chercher les pommes ou pas + dans la prairie ? +++
ALI 64 - non elle ne va pas dans la prairie + les pommes elles ne sont pas dans la prairie les pommes
PRO 95 - elles ne sont pas dans la prairie les pommes
ALI 65 - nan
PRO 96 - y sont où ?
ALI 66 - bah dehors
PRO 97 - bah la prairie c'est où c'est pas à l'intérieur si
ALI 67 - non c'est dehors
LEN 42 - mais en fait elle a elle a rencontré du blanc euh + à terre
PRO 98 - du blanc + c'est quoi du blanc ?
LEN 43 - bah ++
ALI 68 - de la neige
LEN 44 - comme de la neige
ALI 69 - bah non parce que ça c'est après
PRO 99 - oui d'abord elle est dans la prairie, dans la prairie on a pas dit qu'il y avait de la neige
LEN 45 - mais en fait il y avait un chemin
PRO 100 - oui
LEN 46 - un chemin et +
PRO 101 - et donc elle continue le chemin +++
LEN 47 - continue + devant dame hiver
ALI 70 - non
PRO 102 - alors sur le chemin après elle arrive à dame hiver mais sur le chemin elle rencontre deux choses
LEN 48 - les pommes
ENZ 29 - de la neige
PRO 103 - les pommes les pommes alors il y a les pommes et il y a quoi d'autre ?
ENZ 30 - de la neige
PRO 104 - mais les pommes elle les rencontre comme ça ?
ALI 71 - non
PRO 105 - qu'est ce qui se passe en fait ?
ALI 72 - il y a un pommier
PRO 106 - oui et alors ?
ALI 73 - elle secoue l'arbre + et après
PRO 107 - et pourquoi elle secoue l'arbre ?
ALI 74 - bah pour attraper les pommes

PRO 108 - oui
ALI 75 - et du coup elle secoue l'arbre elle attrape les pommes dans son panier ++
PRO 109 - um um d'accord
LEN 49 - et là elle continue le chemin
PRO 110 - et après elle continue le chemin et ++
ALI 76 - elle rencontre de la neige &
PRO 111 - & Elle rencontre de la neige &
LEN 50 - & elle rencontre de la neige &
ALI 77 - après elle continue la neige
PRO 112 - oui
ALI 78 - elle voit la dame, euh + non elle voit un + une petite verrière un + comment on dit
LEN 51 une ahh
ALI 79 - même il fait un pont comme ça
LEN 52 - en fait dame hiver était à sa maison elle faisait le ménage
PRO 113 - oui
ALI 80 - nan elle ne faisait pas son ménage parce que après elle a appelé euh
LEN 53 - bah si elle faisait son ménage
ALI 81 - bah non parce que après elle a +
LEN 54 - mais si mais c'est parce que
ALI 82 - elle a demandé à la fille pour qu'elle fasse son ménage
LEN 55 - mais nan mais c'est
PRO 114 - oui ah ça c'est vrai + qu'est-ce que tu voulais dire LEN ?
LEN 56 - Et en fait euh + elle avait peur + la petite fille du coup dame hiver elle a
elle a dit un mot je ne sais plus + un mot pour qu'elle revient + ah je sais plus
PRO 115 - pour qu'elle revienne um
ALI 83 - bah elle s'est jamais en aller ++
PRO 116 - bah non ++ <rire> elle est pas parti la fillette
LEN 57 - elle a dit reviens + un truc comme ça
PRO 117 - ah je ne sais pas. ENZ qu'est-ce que t'en penses ?
ENZ 31 - oui
PRO 118 - oui quoi ?
ENZ 32 - que euh ++ euh elle avait peur
ALI 84 - bah oui &
PRO 119 - & elle avait peur elle avait peur pourquoi ?
ALI 85 - elle avait peur de la dame
PRO 120 - mais pourquoi elle avait peur ?
LEN 58 - c'est parce qu'elle avait des racines là pleins d'arbres là +++
PRO 121 - je ne sais pas <2sec> Bon donc sur le chemin + donc elle rencontre le pommier
+ et le pommier alors +++
ALI 86 - elle attrape les pommes
PRO 122 - elle attrape les pommes et juste avant en fait elle rencontre + un four à pain
ALI 87 - ah oui
PRO 123 - vous ne vous rappelez pas ?
LEN 59 - ah ouais

ALI 88 - un four à pain et après ++ elle prend le pain +
PRO 124 - ouais
ALI 89 - ahh
PRO 125 - mais comment ça se fait qu'elle prend le pain ?
ALI 90 - bah parce qu'elle a peut-être faim
PRO 126 - elle a peut-être faim +++ je ne sais pas +++ ok + et mm +++ donc elle
rencontre le four à pain, le pommier et elle arrive chez la vieille dame et la vieille
dame +
ALI 91 - demande si elle peut faire son ménage
PRO 127 - elle demande si elle peut faire son ménage voilà si elle peut faire son ménage et
qu'est ce qu'elle fait la petite fille ? elle accepte ou elle n'accepte pas ?
ALI 92 - elle accepte
PRO 128 - oui + et donc qu'est ce qui se passe après ?
ALI 93 - le ménage &
LEN 60 - & bah je ne sais pas si elle accepte
PRO 129 - tu ne sais pas ? et qu'est-ce qu'elle doit faire la petite fille pour qu'il neige sur
terre ? qu'est-ce qu'elle doit faire ? <3sec>
ENZ 33 - elle doit attendre l'hiver
PRO 130 - nan <2sec> qu'est ce qu'elle doit faire ? ++ qu'est ce qu'elle lui demande la
dame hiver + elle lui demande de faire quoi ?
LEN 61 - de revenir
PRO 131 - elle doit faire quoi comme ménage chez la dame hiver ? <2sec>
ALI 94 - de balayer
PRO 132 - balayer t'es sur ? + Est-ce que c'est ça qui est demandé ?
LEN 62 - ah nan de + de passer l'aspirateur je ne sais pas
PRO 133 - dans le livre ils disent ça ? Ils disent qu'elle doit passer l'aspirateur ? &
ALI 95 - & nan
PRO 134 - oui + ou non ? +++ mmm + vous ne savez plus, vous avez déjà tout oublié ?
+++
ENZ 34 - oui
PRO 135 - oui <3 sec> je vais vous le relire <10sec> alors <6sec> elle lui dit <7sec> je ne
te demanderais qu'une chose + refaire mon lit et bien secouer mes édredons pour
que les plumes volant au gré des vents il neige sur terre + Alors qu'est-ce qu'elle
doit faire la petite fille ?
ALI 96 - Elle doit euh ++ faire le lit et euh ++ enlever les + plumes
PRO 137 - Oui elle doit faire quoi donc ?
ALI 97 - Elle doit faire son lit
PRO 138 - Faire le lit oui
ALI 98 - Et après elle doit enlever les <2sec>
LEN 63 - Elle doit enlever &
ALI 99 - & les pluches je crois
LEN 64 - Enlever Les miettes et tout
PRO 139 - Les édredons
ALI 100 - En fait c'est quoi des édredons ?

PRO 140 - A votre avis, qu'est-ce que c'est les édredons ?

LEN 65 - AHHH C'est des ++ peluches

PRO 141 - Oui c'est des petites peluches c'est quoi ?

ENZ 35 - C'est des oiseaux ++

LEN 66 - Non

ALI 101 - parce que après c'est marqué des plumes

PRO 142 - Mmm parce qu'il est marqué

LEN 67 - C'est des petites peluches

PRO 143 - Oui il parle des plumes c'est vrai ++ et donc

LEN 68 - Et <3sec>

PRO 144 - Et donc elle doit secouer + les draps avant de refaire le lit pour + que les plumes volent et qu'il y ait de la neige sur terre +

ALI 102 - Ah parce que si on si ca + si on secoue après ça va tout s'envoler

PRO 145 - Ok et après quand elle veut repartir chez elle la petite fillette qu'est-ce qu'elle a qu'est ce qu'elle a comme cadeau ?

LEN 69 - Bah elle a &

ALI 103 - & De l'or

LEN 70 - De l'or

PRO 146 - Oui de l'or

ALI 104 - Et euh &

PRO 147 - & et elle rentre chez elle avec son l'or

ALI 105 - Et elle a pas quelque chose après à + et sa peluche de euh sa p

PRO 148 - sa bobine oui

ALI 106 - sa bobine de laine qu'elle avait fait tombé

PRO 149 - c'est ça

LEN 71 elle raconte elle rencontre

PRO 150 - c'est dame hiver qui l'avait récupéré

LEN 72 - elle rencontre sa mère et en fait euh elle est contente

PRO 151 -ça on l'a pas encore vu, si

ALI 107 - oui ça on ne l'a pas encore vu

PRO 152 - non là on sait juste qu'elle a eu de l'or ++ ok c'est bon....

