



HAL
open science

Comment la contextualisation culturelle du lexique en littérature permet-elle d'augmenter la capacité à faire des inférences au cycle 2 niveau 2

Murielle Degrelle

► To cite this version:

Murielle Degrelle. Comment la contextualisation culturelle du lexique en littérature permet-elle d'augmenter la capacité à faire des inférences au cycle 2 niveau 2. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-04040097

HAL Id: dumas-04040097

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04040097v1>

Submitted on 21 Mar 2023

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.

Université des Antilles – I.N.S.P.E. de Martinique

Master Métiers de l'enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention Premier degré

Parcours Professeur des écoles



Comment la contextualisation culturelle du lexique en littérature permet-elle d'augmenter la capacité à faire des inférences au cycle 2 niveau 2

Mémoire présenté par Murielle DEGRELLE

Sous la direction de Bertrand TROADEC

Tuteur : Joëlle JOUGON-BEAUPRES DE MONSALES

Année universitaire : 2021 / 2022

Remerciements

Ce travail de mémoire a été une source de préoccupation constante. Je n'y serais pas arrivée à bout sans l'aide de Madame Joëlle Jougon Beauprés De Monsales, que je tiens à remercier ici.

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à Mme Raffin ma tutrice terrain, Mme Eloidin doctorante et amie à l'origine de ma reprise d'étude, M Fortict professeur de musique à l'INSPE de Martinique, Mme Baya directrice de l'école Occuline Amazan et l'équipe pédagogique pour leur soutien, leur bienveillance et leur professionnalisme.

Je remercie mes collègues de promotion Livia-May Mitrail, Gwladys Havre et Nathanaël Nicar, qui au quotidien ont su m'encourager, me soutenir, m'écouter et me conseiller depuis deux ans.

Merci à Laurine Degrelle, pour ton temps de sommeil.

Tables des matières

Déclaration de non plagiat

Remerciements

Tables des matières

Résumé

Abstract

Sigles et abréviations

Introduction

CADRE THÉORIQUE

PARTIE EMPIRIQUE

PARTIE RÉFLEXIVE

Bibliographie

Annexes

Résumé

Savoir lire est une double compétence. Déchiffrer les lettres qui forment des mots et lier ce mot à son sens pour le comprendre. Les élèves de cycle 2 niveau 2 (CE1) sont de jeunes lecteurs qui au sortir du CP ont appris à déchiffrer. Pour comprendre il est nécessaire de savoir faire des inférences, soit comprendre ce que le texte ne dit pas.

Les scientifiques, et le ministère de l'éducation nationale s'accordent à dire que la lecture est une compétence nécessaire à la formation du citoyen. Citoyen à prendre et comprendre dans un contexte social, géographique, culturel et historique. La culture soutient le langage et influe sur le sens. Est-il possible que l'utilisation de texte proche de la culture de l'élève soit porteuse d'amélioration de compréhension de texte au CE1?

Abstract

Knowing how to read is a double skill. Deciphering the letters that form words and linking the word to its meaning in order to understand it. Students in cycle 2 level 2 (CE1) are young readers who have learned to decipher at the end of first grade. To understand, it is necessary to know how to make inferences, that is, to understand what the text does not say.

Scientists and the Ministry of Education agree that reading is a necessary skill for the formation of a citizen. Citizen to take and understand in a social, geographical, cultural and historical context. Culture supports language and influences meaning. Is it possible that the use of text close to the culture of the student is conducive to improvement of text comprehension in second grade?

Sigles et abréviations

AESH: Accompagnants d'élèves en situation de handicap

BTS AG : Brevet de Technicien Supérieur d'Assistant de Gestion

BEP: Besoin Educatif Particulier

CP : Cours Préparatoire

CE1 : Cours élémentaire première année

CE2 : Cours élémentaire deuxième année

CM1 : Cours moyen première année

CM2 : Cours moyen première année

EDUSCOL: site web officiel d'information des personnels de l'éducation

ULIS : Unité localisée pour l'inclusion scolaire

MENJS: Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports

CNESCO : Centre National d'Étude des Systèmes Scolaires

DEPP : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

DOM : Département d'Outre-Mer

MEEF : Métiers de l'enseignement de l'éducation et de la formation

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économiques

PE : Professeur des Écoles

PISA : Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves

PPRE : Programme Personnalisé de Réussite Éducative

PAP: Plan d'Accompagnement Personnalisé

PPS : Projet Personnalisé de Scolarisation

REP : Réseau d'Éducation Prioritaire

SMHLM : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation , la Sciences et la Culture.

CSEN: Conseil scientifique de l'éducation nationales

ONL : Observatoire Nationale de la Lecture

CNRTL: Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales

Epigraphe

“S’il fallait résumer d’un mot le talent particulier de notre espèce, je retiendrais le verbe « apprendre ». Plus que des *Homo sapiens*, nous sommes des *Homo doyens* - car ce que nous savons du monde, pour la plus grande part, ne nous a pas été donné : nous l’avons appris de notre environnement ou de notre entourage. [...] cette remarquable capacité d’apprentissage, l’humanité a découvert qu’elle pouvait encore l’augmenter grâce à une institution : l’école.” Stanislas Dehaene. (2018). *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines* . Odile Jacob.

Introduction

Aujourd'hui étudiante en deuxième année de master MEEF, j'ai choisi cette formation dans le cadre d'une reconversion professionnelle. Mes expériences dans le commerce, l'événementiel et les médias furent riches et variées, pourtant pas entièrement satisfaisantes. Je me suis donc inscrite à l'université des Antilles en 2019 en licence sciences de l'éducation pour y étudier les savoirs et savoir-faire liés aux Sciences de l'Éducation et aux domaines de l'enseignement tels que la psychologie du développement de l'enfant et de l'adolescent, la didactique des disciplines et les systèmes éducatifs.

Chacune de ces 3 années de formation a été valorisée par une période de stage en école. L'expérience commence par de l'observation et se termine par de la pratique validée par le tuteur. Par hasard puis par choix, j'ai effectué mes stages en école primaire au cycle 2 plus précisément en CE1 ou CE2.

En 2020, lors de ma première année de master j'ai eu la chance de faire une immersion à l'école élémentaire Hector Sainte-Rose au Robert, ville du Nord Atlantique de la Martinique. Cet établissement, situé dans le quartier Mansarde, accueille une population de 217 élèves du cycle des apprentissages fondamentaux (CP, CE1, CE2) et du cycle de consolidation (CM1, CM2). Classée en REP (Réseau d'Éducation Prioritaire), l'école propose 13 classes lors de la rentrée scolaire 2021, avec une répartition de 40 élèves en CP et en CE1, 46 élèves en CE2, 30 élèves en CM1 et 48 en CM2.

J'ai été accueillie dans une classe de CE1 qui comprenait 17 élèves. Parmi les élèves beaucoup présentaient un manque d'attention, de motivation et d'investissement dans les apprentissages.

Lors d'une de ces séances, il m'a été donné d'observer une activité de lecture et compréhension basée sur l'album jeunesse du Père Castor, *Roule galette* de Pierre Belvès et Natha Caputo (2000). En voici le résumé : une galette s'est enfuie de la maison du vieux monsieur et de la vieille dame qui l'avaient fabriquée. En chemin, elle rencontre un lapin, puis un loup puis un ours. A chaque fois, les animaux lui disent qu'ils vont la manger. Et sans relâche, la galette leur demande d'écouter sa petite ritournelle qui se termine par "Attrape-moi si tu peux" et se sauve en roulant très vite. Aucun n'arrive à l'attraper et donc à la manger.

J'ai pu constater que nombreux étaient les élèves qui présentaient des difficultés de compréhension de lecture et d'appropriation du lexique des textes proposées par l'enseignante.

La séance tirée de l'ouvrage Lectorino lectorinette s'est déroulée en cinq étapes :

- Étape 1 : Annoncer l'objectif : étudier les pensées des personnages pour mieux comprendre les récits de ruses.
- Étape 2 : rappeler que pour qu'une ruse fonctionne, il faut qu'un personnage raisonne sur les pensées d'un autre personnage et se demande ce que cet autre veut, ressent, sait ou croit.
- Étape 3 : Appel aux points d'appuis : se remémorer puis reconstituer l'histoire de roule galette grâce aux souvenirs d'élèves
- Étape 4 : Activité de lecture : lire le résumé, puis la fin de l'histoire telle qu'elle est écrite dans l'ouvrage, sans illustrations.
- Étape 5 : Conclusion : annoncer l'activité à venir, expliciter la bulle avec flèche pour ce que le personnage "dit" et la bulle nuage pour ce que le personnage "pense".

Tout au long de la séance, les élèves semblaient perdus et avaient du mal à comprendre ce qui était attendu d'eux. L'enseignante a tenté de guider les élèves en s'appuyant sur des exemples réels vécus par les élèves : *"comment agirais-tu si tu souhaitais que ton camarade de classe partage avec toi ses bonbons?"*

Malgré tous ses efforts, les élèves ne sont parvenus à se mettre à la place des personnages, à imaginer ce que le renard pouvait se dire. Par conséquent, ils n'ont pu subodorer la ruse du renard.

Eduscol annonce que la lecture constitue un vecteur de transmission du savoir, de culture, d'égalité des chances et, au-delà, d'épanouissement personnel pour les élèves. La capacité de lire est donc primordiale et l'école est l'acteur principal de cet apprentissage qui se fait au cycle 2. Au CP, c'est l'introduction du déchiffrage de plus en plus aisé vers une automatisation de l'identification des mots. Au CE1 et CE2, c'est l'étape de l'apprentissage de l'autonomie dans la lecture de textes variés, dont les textes informatifs, adaptés à leur âge mais aussi et surtout la compréhension de textes de formes différentes..

Dans cette séance, il n'est pas question de lire directement un texte, puisqu'il est connu des élèves. Ces derniers sont incités à le résumer, ce qui les aide à se le re-

mettre en mémoire. L'exercice ainsi réalisé permet d'accéder directement à la compréhension de texte avant une lecture en groupe-classe d'un résumé, ce qui permet de ne pas mettre en jeu la capacité de lecture des élèves. Par l'intervention des questions, ils sont invités à expérimenter la ruse de la galette en essayant de se mettre à la place des personnages. Malgré le cheminement choisi par les auteurs de l'ouvrage, cheminement étudié pour supprimer toutes difficultés, les élèves n'y parviennent pas. Quel est donc l'obstacle de cette activité ? En France, les résultats des enquêtes PISA, Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves, stagnent dans le domaine de la lecture notamment en compréhension de l'écrit. Le score moyen des élèves français est stable à 493 en 2018 (496 en 2009), ce qui place la France au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE (487 points). Après une hausse entre 2000 et 2009, la proportion d'élèves dans les bas niveaux en France est comparable à celle observée en 2009.

C'est ce questionnement qui a animé ma réflexion tout au long de ce travail de recherche. Aussi, pour parvenir à comprendre cette difficulté de transmission pédagogique, je vous propose d'aborder dans une première partie théorique quelques définitions primordiales, des lectures scientifiques soutenant ma réflexion sur le sujet, mais aussi des documents émanant de l'Éducation Nationale que de chercheurs en neurosciences et en linguistique. Cette partie permettra au lecteur de voir ce travail de recherche par le même prisme que son auteur. Dans une deuxième partie, je présenterai la population étudiée, le protocole mis en place en classe qui n'est autre qu'une séance de compréhension de texte sans lecture par l'élève. Enfin dans une troisième partie, je terminerai par l'analyse des résultats obtenus lors de ces séances pour infirmer ou non l'existence des obstacles et une réflexion sur ma pratique professionnelle de cette année en vue de la perfectionner pour les années à venir.

CADRE THÉORIQUE

1. Lecture et compréhension

1.1 *c'est quoi lire ?*

La recherche scientifique internationale s'accorde à dire que l'acte de lire est composé de deux grands processus fondamentaux et transversaux:

- l'identification des mots écrits, qui est spécifique à la lecture
- la compréhension qui relève de processus généraux non spécifiques à la lecture.

L'identification des mots se fait par l'association de graphèmes (plus petite unité écrite soit une lettre ou groupe de lettres représentant par convention un phonème, à partir des 26 lettres de l'alphabet) à des phonèmes (plus petite unité sonore du langage, au nombre de 36 dans la langue française). La combinaison de graphèmes et de phonèmes forme des syllabes, qui elles-mêmes forment des mots. Cette étape se nomme couramment décodage, mais pour les spécialistes de la linguistique c'est la voie graphophonologique. Une fois l'identification faite, la forme sonore renvoie alors à la sémantique, autrement dit, au sens du mot.

La compréhension, écrite comme orale, est donc une activité cognitive complexe et multiforme. En effet, il s'agit de se faire une représentation mentale cohérente qui intègre toutes les informations du texte lu ou entendu. Idée confirmée par les travaux en neuro-imagerie par Stanislas Dehaene (2007), qui montrent que l'apprentissage de la lecture est l'établissement de circuits cérébraux qui mettent en relation les aires visuelles de reconnaissance des formes aux aires de traitement de la parole.

Apprendre à lire consiste donc à associer des représentations visuelles à des mots (représentations orthographiques), à leurs représentations phonologiques pour accéder à la sémantique des mêmes mots. Pour reprendre la conférence de consensus, « lire, comprendre, apprendre », la voie graphophonologique établit les liens entre l'orthographe et la phonologie. De plus, la voie orthographique établit les mêmes liens via le pôle sémantique. Après avoir identifié des mots, il faut ensuite établir des liens entre les phrases en prenant appui sur des éléments linguistiques mais aussi en faisant des inférences, c'est-à-dire déduire ce qui n'est pas écrit dans

le texte. Ces structures et mécanismes sont intrinsèquement liés afin de permettre à tout individu de pouvoir lire pour comprendre.

Le cœur de la recherche se centre sur la compréhension, il est donc nécessaire de s'intéresser aux travaux de Ferdinand de Saussure (1857-1913), fondateur de la linguistique moderne. D'après l'*Encyclopédie philosophique universelle* publié sous la direction d'André Jacob (1998), l'opposition signifiant/signifié est un couple axial de la linguistique structurale (d'origine saussurienne) où le signifiant est, en première approximation, la face matérielle du signe, sonore ou graphique et le signifié est la face immatérielle du signe, son sens. La nature du signifié est donc par essence difficile à saisir.

Plus simplement, comme cité dans le guide *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*, le signe linguistique (ou vulgairement le mot) est l'union d'un concept et d'une image acoustique comme illustré en figure 3. Le concept est appelé "signifié" (le sens) et l'image acoustique, le "signifiant" (le son). Ferdinand de Saussure précise que l'union est aussi étroite que celle du recto et du verso d'une même feuille de papier.

Figure 1 - Le signe linguistique selon Ferdinand de Saussure (1989, Cours de linguistique générale)

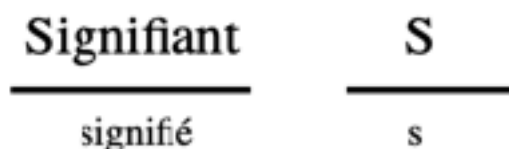


La flèche selon Saussure indique que cette unité, bien qu'elle soit arbitraire, est fixe. Le cercle, quant à lui, exprime l'unité entre le signifié et le signifiant qui est un tout.

Le linguiste Saussure est fréquemment pris pour référence, ce qui fut également le cas pour Lacan, qui reprend la théorie de Saussure mais y voit une indépendance du signifiant et du signifié en insistant sur leur disjonction. Lacan (1954) définit le signifiant comme l'ensemble des éléments matériels du langage, liés par une structure ; le signifiant est le support du discours. Le signifié c'est le sens commun à tous d'une expérience relatée au discours. La barre entre signifiant et signifié est, pour Lacan, fondamentale car elle crée une indépendance des termes, une indépendance du sens et du langage. Cette indépendance éclaire, du même coup, le rapport para-

doxal que l'homme entretient avec la vérité qui aurait pour propriété de toujours se dérober au langage. La relation signifiant / signifié n'est plus que celle du son par rapport au sens ; c'est celle de l'ordre symbolique constitué par le langage où prime le signifiant.

Figure 2 - Le signe linguistique selon Lacan 1954 (Claude, D. ; Roland, C.)



Lacan place, contrairement à Saussure, le signifiant au-dessus de la barre, symbolisé par un grand “S”, et en dessous de la barre le signifié symbolisé cette fois par un petit “s”. Il supprime le cercle et la flèche dans cette représentation du signe. Pour Lacan, cette unité arbitraire n’est pas fixe et le signifiant prévaut sur le signifié car il a une influence notoire sur le signifié, selon l’individu.

Pour ce travail de recherche, je privilégierai la définition de Lacan. M’appuyer sur cette définition lacanienne me permet de mettre l’accent sur une des entraves à la compréhension à la lecture. Puisque le signifiant prévaut, puisque le signifiant est symbolique, le signifiant est propre à chaque individu, du fait de son cercle social, familial et de sa culture.

1.2 La lecture en cycle 2

Le BOEN indique que pour le cycle 2, dans le domaine lecture et compréhension de l’écrit, la compréhension est la finalité de toutes les lectures. Dans la diversité des situations de lecture, les élèves sont conduits à identifier les buts qu’ils poursuivent et les processus à mettre en œuvre. Ces processus sont travaillés à de multiples occasions, mais toujours de manière explicite grâce à l’accompagnement du professeur, à partir de l’écoute de textes lus par celui-ci, en situation de découverte guidée puis autonome de textes plus simples ou à travers des exercices réalisés sur des extraits courts. L’enseignement explicite en lecture a pour objet les stratégies de compréhension. R. Goigoux et S. Cebe nous interpellent dans le Lectorino et Lecto-

rinette, avec ces mots « Si on veut que les élèves apprennent à comprendre, il va falloir leur donner des clés en guidant leurs investigations dans les textes et en le faisant de manière suffisamment systématique, répétitive et progressivement conscientisable de manière à ce qu'ils puissent les remettre à l'oeuvre tout seuls lorsque le maître n'est pas là ». Au regard de ces recherches, on peut mettre en avant le fait qu'il est nécessaire que l'enseignant amène les enfants vers une compréhension et une interprétation de ce qui est dit dans une histoire grâce à un processus que l'élève pourra intérioriser et réutiliser seul. Un des outils explicites de la compréhension est de conduire l'élève à s'interroger sur les pensées des personnages, pour comprendre les pensées des personnages. R. Goigoux et S. Cebe précise : « Dans la plupart des récits, la compréhension de l'implicite repose sur celle de l'identité psychologique et sociale des personnages, de leurs mobiles, de leur système de valeur, de leurs affects, de leurs connaissances. (Lectorino & lectorinette p. 17. 2013)» Comme indiqué précédemment, la compréhension de l'implicite autrement dit la capacité à faire des inférences est le fait d'amener les élèves à faire la distinction entre ce que le texte dit et ce qu'il ne dit pas, mais qu'il laisse au lecteur le soin de déduire. Se représenter les pensées du personnage fait partie des activités d'inférence essentiel à la compréhension de texte.

1.2 Le personnage archétypal

D'autres embûches à la compréhension de texte peuvent survenir, cette fois liées aux personnages, leurs univers, leurs sous-entendus, leur archétype. Le Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines définit l'archétype selon Carl Gustav Jung (1907). Ce concept désigne les images et symboles ancestraux, qui constituent un fond commun à toute l'humanité et se retrouvent en tout individu à côté de ses souvenirs personnels, leur ensemble formant " l'inconscient collectif ". L'archétype est donc une tendance chez l'homme à reconnaître une forme de représentation donnée a priori, grâce à la psyché, commune à toutes les cultures mais figurée sous des formes symboliques diverses. Dans la littérature, le personnage archétypal est donc celui qui possède des caractéristiques propres à son type. Une façon d'agir de penser, un caractère qui le définit dans son genre et qui est facilement reconnaissable. Les enjeux de l'identification des personnages archétypaux réside dans l'horizon d'attente qu'il crée, mais aussi dans les possibles variations et détournements de cet archétype, qui déjouent l'attente légitime du lecteur initié.

Selon le conseil scientifique de l'Observatoire National de la Lecture (ONL, 2009), plusieurs rencontres entre les jeunes lecteurs et les textes seront nécessaires pour qu'émerge une représentation du personnage archétypal. C'est le projet assigné au cycle 1, au cours duquel les jeunes élèves vont faire connaissance avec les personnages archétypaux des principaux genres littéraires. Dès le cycle 2 et au cycle 3, chaque nouvelle rencontre sera l'occasion d'interroger le système d'attentes du lecteur et de prendre conscience de la coexistence de personnages archétypaux pour certains genres.

Toutefois, le lecteur peut vite être confronté à une deuxième difficulté, qui est celle de la ruse. Cette dernière peut, elle aussi, être un empêchement à la compréhension de la lecture si elle n'est pas comprise et identifiée en tant que telle par le lecteur.

1.3 La ruse

Pour évoquer la ruse, les premières civilisations utilisaient le terme de *mêtis*. Ce mot avait aussi le sens d'« intelligence » nous dit Fabrice D'Almeida (2017,p.7). La ruse c'est la capacité à modifier ou cacher la vérité. Cette habileté intellectuelle permet d'arriver à ses fins en ayant le dessus sur son adversaire mais pas toujours de façon honnête. Le protagoniste qui utilise la ruse pour se sortir d'une situation dangereuse, peut être le plus faible ou le plus fort de l'histoire. La technique de la ruse peut être utilisée par n'importe quel personnage aussi bien méchant, ou le gentil, que le fort ou le faible. Ainsi, la ruse est une habileté technique, une capacité à inventer des solutions, lorsque surgissent des difficultés. De ce fait, un jeune lecteur qui ne parvient pas à discerner cette fourberie, ce jeu d'esprit qu'est la ruse, peut alors s'y perdre et ne saura, par conséquent, faire le lien entre signifiant et signifié. En prenant l'exemple de l'album *Roule galette*, le renard fait semblant d'être une personne âgée qui par conséquent voit et entend moins bien, pour que la galette, confiante se rapproche. Le renard ruse en se faisant passer pour un être fragile et vieux qui ne représente aucun danger. Une fois que la galette baisse la garde il est facile de la dévorer. Les élèves qui n'accèdent pas à la compréhension de texte peuvent être dérouterés par ce mensonge, calculé par le renard afin d'atteindre son objectif .

2. Du contexte à la contextualisation

2.1 Contexte

Le contexte est un terme polysémique que je vais tenter ici de définir avec, tout d'abord, l'apport du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales qui définit le contexte par : «Ensemble d'un texte, par rapport à l'un de ses éléments, notamment dans la mesure où cet ensemble constitue une totalité signifiante et modifie ou affecte la valeur des éléments pris isolément » (sens B.1), «Situation d'un élément linguistique par rapport à ses conditions extra-linguistiques d'emploi» (sens B.2.b). (CNRTL, 2012) Ici est mise en lumière l'existence de deux entités, le tout et l'élément, dont l'une agit sur l'autre. Le contexte est intrinsèquement lié à toutes les informations qui permettent de définir, caractériser ou identifier un objet. Nous lisons, en effet :

Ainsi, appartient au contexte, toute information qui permet de caractériser la situation d'une personne, d'un lieu ou d'un objet. [...] En considérant la situation d'une personne, d'un lieu ou d'un objet, il s'agit de prendre en considération l'ensemble des indicateurs extérieurs qui permettent de le caractériser. [...] En outre, dans le cadre d'une situation d'apprentissage ou d'enseignement, il s'agit de prendre en considération l'ensemble des éléments qui l'entoure, afin de pouvoir l'appréhender de façon efficace . (Odacre, 2018, p.34)

Parmi les éléments à prendre en compte dans une situation d'apprentissage, Whitelegg et Parry (1999) parlent précisément « des contextes de la vie réelle » qui représentent l'environnement immédiat de l'apprenant sur lequel il s'appuie pour faire un lien entre savoir scientifique et le monde qui l'entoure. L'élève peut s'appuyer sur la compréhension de ce monde réel, pour faire des inférences et comprendre la situation d'apprentissage qui pourrait lui être exposée. Ainsi nous pouvons constater l'importance de l'environnement social et culturel dans lequel l'élève, tout comme l'enseignant et l'institution, se situerait. Selon eux, l'élève pourra interagir qu'à la condition qu'il soit aux prises des éléments factuels faisant référence à son environnement proche. En conclusion, ils pensent que :

This perspective suggests that a learning context requires relating learning to an application in the real world » (*cette perspective suggère qu'un*

contexte d'apprentissage nécessite de relier l'apprentissage à une application dans le monde réel). (Whitelegg et Parry, 1999, p.68)

Cette analyse de Whitelegg et Parry vient corroborer les observations et les réflexions que j'ai menées sur le terrain en observant les situations d'apprentissage sur l'échantillon des élèves présenté en introduction. L'utilisation des contextes associés à l'environnement proche des élèves suscitent, chez eux, de l'intérêt et un engagement émotionnel qui peuvent être des points d'appui pour une meilleure appropriation de ce qu'ils lisent. En résumé le contexte est source d'engagement de l'élève dans une tâche.

Je me suis alors interrogée sur les conditions d'apprentissage en contexte martiniquais. N'y aurait-il pas un avantage à prendre en compte la réalité langagière des jeunes martiniquais soit leur diglossie (avec la présence du créole et du français), leur réalité socio-historique et environnementale ?

2.2 Contextualisation

Tout comme le contexte, la contextualisation ne peut être définie succinctement car elle dépend de nombreux facteurs. Le plus simplement possible la contextualisation s'est mise en relation avec une action, un fait avec les circonstances historiques, sociales, artistiques, dans lesquelles ils se sont produits. Ce serait mettre en relation la séance de lecture et compréhension dans la classe. Claire Anjou (2018) reprend Delcroix et al. (2003), qui après étude des phénomènes causés par le contexte identifient deux types de travaux.

D'une part « l'analyse didactique contextuelle » s'interroge sur les interactions entre une situation d'apprentissage et d'enseignement et le contexte dans lequel elles se déroulent. Il s'agit de décrire, d'analyser et de comprendre les processus didactiques dans leurs interactions avec les paramètres sociaux, culturels, sociolinguistiques, historiques, écologiques ou encore environnementaux. D'autre part, la « didactique contextualisée » s'interroge plutôt sur la contextualisation d'une intervention didactique. Elle se traduit par exemple par la prise en compte des contextes des apprenants lors de l'élaboration de ressources didactiques et pédagogiques. (Anjou, C, 2018, p.70)

La recherche de ce mémoire se tourne vers la didactique contextualisée, soit une interrogation sur la contextualisation d'une intervention didactique par la prise en

compte du contexte des apprenants. Le contexte des apprenants correspond à la Martinique, sa culture, sa langue et sa géographie et son histoire. Par ailleurs, Anjou, C développe en disant:

Lorsqu'on s'intéresse aux phénomènes de contextualisation didactique, on constate qu'ils peuvent s'appliquer aux différents niveaux de la transposition didactique. Ils peuvent se faire au niveau institutionnel : par les politiques et les créateurs de prescrits et de ressources sur les programmes et manuels scolaires. Il s'agit là de la « non-contextualisation ». Ils peuvent apparaître au niveau pédagogique et être mis en place par les enseignants, dans un milieu plus restreint et concernant la situation de la classe. C'est la « contextualisation pédagogique ». Enfin ils peuvent être mis en place par l'apprenant, lorsqu'ils associent les savoirs enseignés à son environnement naturel, culturel ou social, à ces représentations, à ces croyances, ou à son expérience personnelle. Il s'agit de la « contextualisation sociocognitive (Delcroix et al., 2013). (Anjou, C, 2018, p.70)

L'idée de contextualisation s'affine ici par le terme de contextualisation pédagogique où la prise en compte du contexte se fait par l'intervention du professeur dans ses séances. C'est un choix proposé à l'enseignant qui connaît ses élèves et leur culture.

2.3 Le contexte linguistique de la Martinique

Delcroix, Forissier et Anciaux (2013) expliquent que l'utilisation du Créole et du Français en classe lors d'interactions didactiques dans les îles créolophones telles que la Guadeloupe et la Martinique, est un phénomène d'alternance codique du fait de l'existence de ces deux langues dans ces deux régions.

Ces événements sont des « effets en quelques sortes inévitables » qu'ils nomment « effets dus aux contextes » ou encore « effets du contexte ». Les effets dus aux contextes sont donc issus de la particularité d'une situation, d'un pays ou d'un territoire. (Anjou, C, 2018, p.70)

Dans l'académie de Martinique deux langues cohabitent, le français et le créole. A préciser que le créole pris en compte dans le cadre de cette recherche est le créole martiniquais.

Malgré une vision dégradée et dégradante par le passé, aujourd'hui le créole est reconnu comme langue régionale, et est étudié du primaire à l'université. Cependant, la coexistence des deux langues questionne. Jean Bernabé, écrivain et linguiste martiniquais (2015, p19) déclarait à propos de cette diglossie :

[...] Du point de vue épistémologique, le domaine de la langue ne saurait être coupé de celui des référents, assertion qui implique le nécessaire couplage des données linguistiques et extralinguistiques, ces dernières relevant de la sphère communément dite culturelle, qualification qui constitue un raccourci de langage — fût-il couramment utilisé parce que pratique — puisque la langue est sans nul doute une incontournable composante de la culture.

La langue faisant partie de la culture, la culture faisant partie de la langue, la frontière entre ces deux notions est perméable.

2.4 La lexiculture

Au-delà du contexte et de la contextualisation, il convient de prendre en considération le concept de lexiculture, développé par Robert Galisson en 1987, qui peut-être aussi un frein à la lecture et à la compréhension du texte.

Avant de nous étendre sur cet autre obstacle du point de vue de l'élève, il convient de délimiter cette notion. Robert Galisson reprend le concept de lexiculture en ces termes: « la lexiculture, son objet d'étude, est la culture en dépôt dans ou sous certains mots, dits culturels, qu'il convient de repérer, d'explicitier et d'interpréter » (Galisson, 1999). Ce "dépôt de sens" est propre à chaque communauté liée par leur culture, leur langue, leur histoire. Nous pouvons dire qu'au-delà de sa définition sémantique (savante), le mot possède une définition culturelle (populaire) partagée par une communauté parlant la même langue. La lexiculture fait donc partie intégrante du mot, mais n'est pas enseignée.

Jean Ecalte, Maître de conférences enseignant la psychologie cognitive du développement à l'Université Lyon 2 (1997) souligne que, lorsqu'un individu lit (ou entend) un texte, tout en se construisant une base de texte, il se représente le monde - choses, gens, objets, actions, événements - décrit par le texte. Les modèles de situation fournissent aussi des informations pour produire des inférences.

Comprendre un texte procède donc dans une interaction entre le signifié et le signifiant lacannien propre à chaque individu selon sa culture. Selon l'espace géographique de l'élève, sa lexiculture sera issue de sa communauté, connue et comprise par sa communauté.

Eu égard à tout ce qui précède, se pourrait-il que les élèves, observés et présentés en introduction, se soient confrontés à des difficultés de sens, le signifiant ne faisant écho à aucun signifié ce qui ne permet pas d'accéder à la compréhension du texte proposé par le professeur des écoles. L'incompréhension est-elle due au texte qui renvoyait à un contexte étranger, une contextualisation hors cadre et une lexiculture différente de leur environnement proche ? Les difficultés peuvent aussi venir de l'incapacité à faire des inférences plus spécifiquement se mettre à la place du personnage. Le cycle 2, qui est le cycle des apprentissages et de l'éveil des sens, ne pourrait-il pas être plus enclin à proposer des supports de lecture contextualisés incluant une lexiculture proche des élèves permettant de les mettre en appétence et donc en réussite ?

Question de recherche

En quoi l'utilisation du personnage archétypal de l'univers culturel de référence de l'élève peut permettre de faire des inférences et par conséquent améliorer la compréhension de texte adapté au cycle 2?

PARTIE EMPIRIQUE

Dans cette partie, je présenterai dans un premier temps la population retenue parmi les élèves de primaire. Pour continuer je ferai une contextualisation géographique en présentant l'école et la classe. Par la suite j'exposerai le protocole mis en place auprès de la population pour tenter de répondre à la question de recherche. Enfin, les résultats obtenus pourront être analysés.

1. Présentation de la population

La population observée est composée de deux classes nommées par une lettre afin de préserver l'anonymat de tous. La classe A, dans l'école 1, est composée de 21 élèves de niveau 2 cycle 2 (CE1) et la classe B, dans l'école 2, contient 15 élèves de CE1. Le choix du niveau CE1 s'explique par les recommandations du BOEN. À l'école maternelle, les élèves ont entendu des textes et appris à les comprendre, découvert la fonction de l'écrit et commencé à en produire. L'acquisition de vocabulaire, la conscience phonologique et la découverte du principe alphabétique, l'attention aux régularités de la langue et un premier entraînement aux gestes essentiels de l'écriture leur ont donné des repères pour poursuivre les apprentissages en français.

Au CE1 progressivement l'essentiel du temps en classe est accordé à l'apprentissage de la compréhension (travail guidé d'abord, puis guidé ou autonome selon les habiletés des élèves) dans des lectures à visée différente et sur des textes de genres variés et non l'apprentissage de la lecture. L'élève apprentis lecteur au CP, devient jeune lecteur au CE1. Les activités ne sont plus essentiellement portées sur la correspondance grapho-phonologique mais sur la compréhension de texte de différentes formes. Tous mes stages en école, se sont faits en cycle 2 ce qui m'a permis d'observer les élèves de ce niveau durant trois ans, notamment la séance de lecture à l'origine de mon questionnement. En cette année de stagérisation, j'ai l'opportunité d'exercer dans un double niveau CE1 et CE2. Les élèves de CE1 sont au nombre de 5 ce qui me permet de mettre en pratique avec eux, avant de normaliser, mon action pour mon expérimentation.

Une des deux classes est en REP. Cette politique d'éducation prioritaire est née en 1981, l'idée est de donner plus à ceux qui en ont le moins. Sont alors créées des zones d'éducation prioritaire. Depuis la politique continue d'évoluer. La circulaire de 1997 élargit les ZEP en créant les REP (Réseau d'Education Prioritaire). Le MENJ précise que l'objectif des REP aujourd'hui est de corriger l'impact des inégalités sociales et économiques sur la réussite scolaire par un renforcement de l'action pédagogique et éducative dans les écoles et établissements des territoires qui rencontrent les plus grandes difficultés sociales.

Pour réaliser ces objectifs, la politique d'éducation prioritaire repose sur six principes clairement affirmés :

- garantir l'acquisition du "Lire, écrire, parler" et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun
- conforter une école bienveillante et exigeante
- mettre en place une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires pour la réussite scolaire
- favoriser le travail collectif de l'équipe éducative
- accueillir, accompagner, soutenir et former les personnels
- renforcer le pilotage et l'animation des réseaux

Pour avoir les meilleures conditions d'apprentissages possibles, les classes de CP et de CE1 en Rep et Rep+ sont dédoublées depuis 2019 ainsi que les classes de grande section de maternelle en REP depuis 2020.

L'école 1

L'école 1 est une école élémentaire située au quartier Vert-Pré de la commune du Robert, au sein de la circonscription de Trinité et ne fait pas partie d'un réseau d'éducation prioritaire (hors REP). C'est un quartier rural où l'école est placée au centre. À la rentrée 2021 l'établissement compte 190 élèves répartis en 9 classes dont une classe ULIS. Les élèves viennent des communes avoisinantes telles que le Lamentin, le Robert, le Gros-Morne et le Vert-Pré.

Classe A

La classe A est constituée de 21 élèves de CE1, dont 5 élèves à besoins particuliers liés à des difficultés en lecture. L'enseignante a 5 ans d'expérience. L'ambiance de la classe est bonne, les élèves sont motivés face aux apprentissages et se remettent au travail rapidement, hormis pour les 5 en difficultés. Pour les élèves à BEP, c'est plus difficile, pour eux il n'y a pas de sens à entrer dans l'activité.

L'école 2

L'école 2 est une école primaire, située au quartier Bois Lézard du Gros-Morne dans la circonscription de Saint-Joseph et fait partie du réseau d'éducation prioritaire (REP). Elle est située dans un quartier rural éloigné du bourg et compte aujourd'hui 143 élèves répartis en 9 classes.

Classe B

La classe est composée de 15 élèves dont 3 élèves à besoins éducatifs particuliers. La classe faisant partie du réseau REP, elle profite du dédoublement de classe ce qui explique le nombre d'élèves. L'ambiance est plutôt bonne malgré un peu de chahut.

La recherche porte sur les résultats des élèves en compréhension de texte. Le matériel récolté en fin d'expérimentation devra être analysé au regard d'un point de départ qui est le niveau des élèves en compréhension de texte. Pour connaître le niveau des élèves, il est nécessaire de faire une évaluation en compréhension de texte. Par souci de normalisation des évaluations pour tous les élèves, il m'a paru judicieux d'utiliser les résultats des évaluations nationales. Comme indiquées par le MENJS sur Eduscol, les évaluations nationales ont lieu dans toutes les classes de CE1, en début d'année, afin de mesurer les compétences des élèves dans le domaine de la langue française et dans celui des mathématiques. Chaque évaluation se compose de cinq séances : trois en français (deux séquences collectives de 12 minutes et une séquence individuelle de lecture de deux fois une minute) et deux séquences en mathématiques de 15 minutes. Les résultats permettent à chaque professeur d'affiner la connaissance des acquis de chacun de ses élèves. Les parents des élèves sont informés des résultats de leur enfant et de l'intérêt des informations que cette évaluation donne à l'enseignant.

En français, plusieurs notions sont évaluées : comprendre des mots et des phrases à l'oral, comprendre des phrases et des textes à l'écrit, lire à voix haute, écrire des mots. Pour le bien de la recherche les résultats utilisés seront ceux des exercices portant sur la compréhension de mots et de textes lus par le PE.

Tout d'abord l'exercice 4, la compétence évaluée est : comprendre des mots lus par l'enseignant(e). L'activité de l'élève est d'écouter un mot puis d'entourer l'image correspondant à ce mot parmi 4 propositions.

Figure 3 - Extrait de l'exercice 4 du cahier de l'élève

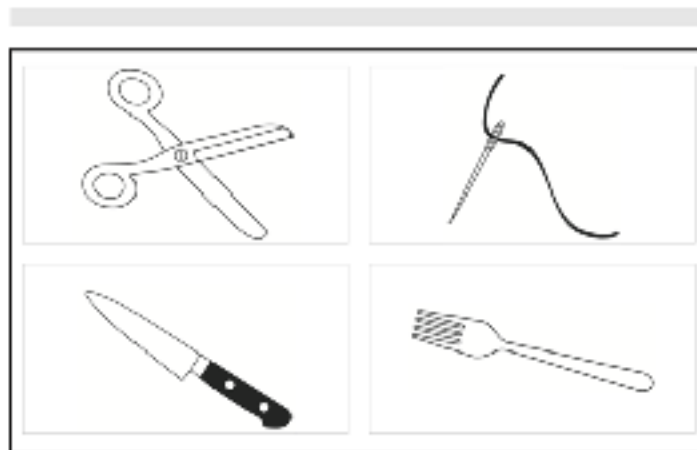
L'exercice 11 évalue la compétence comprendre des phrases lues par l'enseignant(e). L'activité est d'écouter une phrase lue par le PE et d'entourer l'image correspondante à la phrase parmi 4 propositions.

Exercice 11



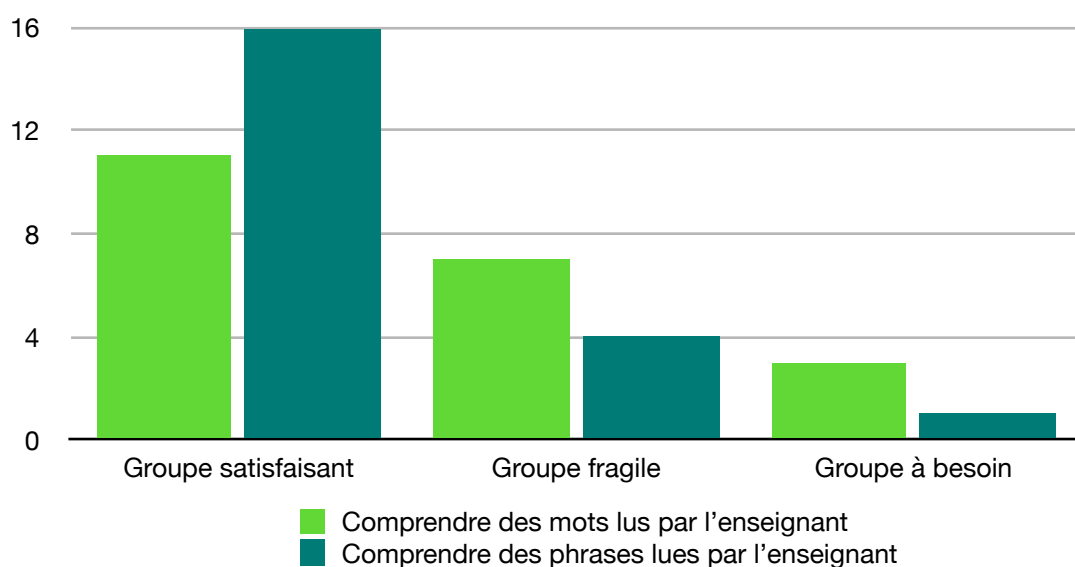
Figure 4: Extrait de l'exercice 11 du cahier de l'élève.

Exercice 4



Ce test est fait en septembre. Pour l'année 2021, il s'est plus précisément déroulé dans la semaine du 13 au 24 septembre, sur un cahier d'exercice. Le support et le niveau de difficulté des activités est adapté aux élèves qui sortent du CP, pour permettre à tous les élèves de faire l'évaluation. Ce qui explique que les phrases lues par le PE sont donc simples et courtes. Le guide pour le professeur permet de normaliser la passation de l'évaluation pour tous les élèves de CE1 et de lisser l'effet enseignant. Les professeurs des classes A et B ont accepté de partager les résultats des évaluations nationales de leur classe afin de les analyser. Sur la base de ces résultats, disponible en annexe, je propose un graphique en barre pour visualiser ces résultats

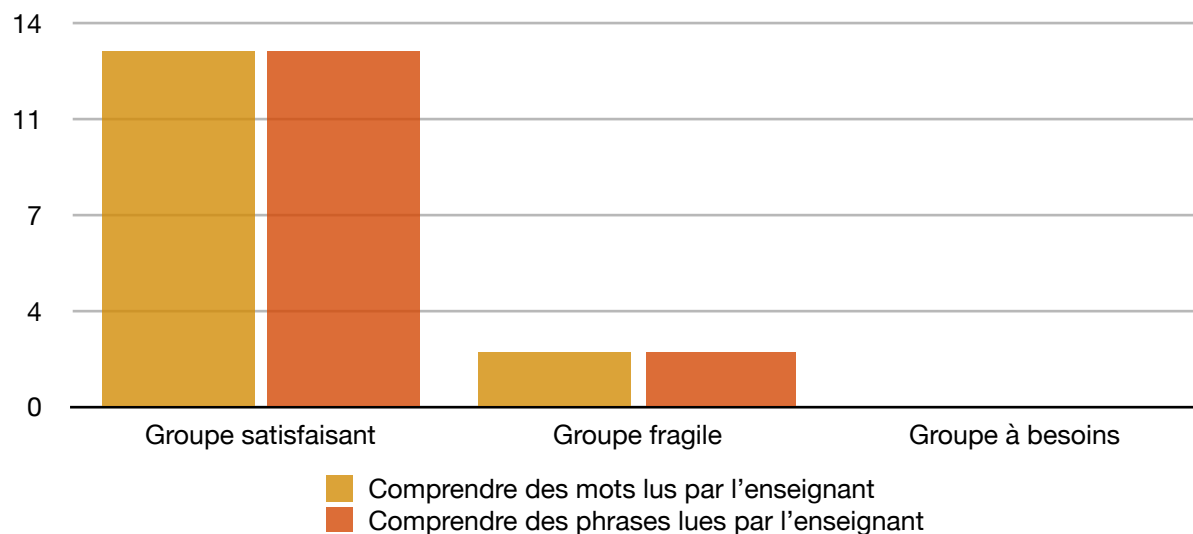
Figure 5: résultats de l'évaluation nationale de la classe A



source: Réalisation de l'auteure à partir des résultats des évaluation nationales de 2021, (Janvier 2022)

Pour rappel, la classe A est hors REP. Nous pouvons constater que pour la notion « comprendre des mots lus par l'enseignant », 3 sont dans le groupe à besoins, 7 élèves sont dans le groupe fragile et 11 dans le groupe satisfaisant. Pour la compétence « comprendre des phrases lues par l'enseignant » 1 seul élève est dans le groupe le groupe à besoins, 4 dans le groupe fragile et 16 dans le groupe satisfaisant. Le niveau est assez bon, plus de la majorité des élèves sont dans le groupe satisfaisant surtout pour la compétence comprendre des phrases lues par le PE.

Figure 6: résultats de l'évaluation nationale de la classe B



source: Réalisation de l'auteure à partir des résultats des évaluation nationales de 2021, (Janvier 2022)

Pour rappel, la classe B est en REP. Le niveau de la classe est très bon, aucun élève n'est dans le groupe de besoin et 2 dans le groupe fragile et les 13 autres dans le groupe satisfaisant pour chaque compétence. La population a un niveau assez bon dans le domaine de la compréhension de textes et de mots lus par le PE. L'expérimentation de contextualisation de textes aura pour but d'améliorer les résultats en compréhension de textes lus par le PE.

2. Présentation de la procédure

Afin de répondre à la question de recherche, je choisis de suivre la méthodologie de recherche dite descriptive ce qui me permettra de mettre en exergue une corrélation entre deux variables.

L'expérimentation se fera sous la forme d'une séance de lecture et compréhension . Afin de respecter au mieux les demandes des programmes et des spécialistes en lecture, la séance est tirée de l'ouvrage *Lectorino et lectorinette* CE1-CE2, Apprendre à comprendre des textes narratifs par Roland Goigoux et Sylvie Cèbe aux éditions RETZ et datant de 2013. Les auteurs sont enseignants-chercheurs à l'École supérieure du professorat et de l'Éducation de Clermont Auvergne (aujourd'hui INSPE). Ils sont également membres du laboratoire Activité, Connaissance, Transmission, Éducation (ACTé) de l'université Blaise-Pascal de Clermont-Ferrand. L'ou-

vrage *Lectorino & Lectorinette* est une référence pour l'enseignement de la compréhension des textes littéraires, au cycle 2. C'est un outil didactique qui permet un enseignement explicite et progressif de la compréhension de textes narratifs, au CE1 et au CE2, enseignement au coeur des problématiques de la lecture.

L'utilisation de cet ouvrage permet de respecter au mieux les commandes de l'Éducation Nationale, de mieux prendre en compte le niveau des élèves et d'utiliser des supports approuvés par la recherche. Mais aussi de garder la procédure de *Lectorino et lectorinette* observée lors de la séance de lecture de *Roule Galette*. Mon choix s'est porté sur la séance: étudier les pensées des personnages pour mieux comprendre les récits de ruse dont l'activité est faite autour du texte nommé : *Le loup qui se prenait pour un grand*. Après étude du livre *Lectorino et lectorinette*, je découvre que cette séance suit celle de *roule galette*, elle travaille les mêmes compétences mais avec un autre texte dont voici un extrait: un loup affamé rencontre un vieux cheval. Se léchant les babines, le loup annonce au vieux cheval qu'il va le dévorer. Ce dernier accepte car c'est la loi de la nature, mais à condition que le loup respecte les règles que le loup avoue ne pas connaître. Le cheval lui explique alors qu'il faut lui enlever ses sabots, d'abord ceux de derrière puis ceux de devant. Le loup pour s'exécuter, se place alors derrière le cheval où il reçoit une paire de sabots en plein museau avant de s'évanouir et de constater à son réveil la disparition du cheval.

Le choix de ce texte permet de confronter les élèves aux mêmes sources de difficultés que lors de la séance avec *Roule Galette*. Ces difficultés sont la présence de personnage anthropomorphe, l'utilisation de la ruse pour atteindre son but et une activité de l'élève qui lui demande de faire des inférences et deviner les pensées du personnage.

Il est important que la séance se déroule dans les mêmes conditions pour toute la population afin d'éviter tous les biais possibles, c'est pourquoi afin de la normaliser j'ai créé une séance de lecture et compréhension.

Phase 1

Figure 7: Extrait 1 de la séance d'expérimentation

Phase 1 Durée
5min

Dispositif : collectif | Type : découverte

Présentation : Les enfants, vous savez que dans les récits, les personnages ne disent pas toujours la vérité:
- parfois il ne disent pas tout, ils cachent des informations ou alors
- parfois ils mentent et disent autres choses que ce qu'ils pensent.

Donc pour bien comprendre un récit, il ne suffit pas seulement de comprendre la suite des actions, il faut comprendre pourquoi une action en fait une autre.

Faire reformuler par les élèves pour vérifier s'ils ont bien compris. Utiliser des mots connus des élèves si besoin.

Explication : Je vais vous lire un texte et pour bien le comprendre il faudra vous mettre à la place
-> **suivant votre histoire annoncer soit**
- un cheval
- un chien fer

source: Séance de compréhension en lecture réalisée par l'auteure, (Janvier 2022)

En suivant la séance de l'ouvrage *Lectorino & Lectorinette*, l'expérimentation débute par la présentation de l'activité à venir aux élèves. L'accent est mis sur la possibilité pour le personnage de ne pas toujours dire la vérité. Lors de cette étape, le PE peut utiliser des mots connus de l'élève lors de la reformulation pour s'assurer de la bonne compréhension de l'idée.

Phase 2

Figure 8: Extrait 2 de la séance d'expérimentation

Phase 2 Durée
5min

Dispositif : collectif | Type : recherche

Rappel, mise à niveau: C'est quoi une ruse ?

Réponse à atteindre:
C'est quand un personnage réfléchit sur les pensées d'un autre personnage et se demande ce que l'autre veut, ou alors ce qu'il ressent, ce qu'il sait ou croit.
Il se demande quel est le caractère de l'autre personnage, qu'elles sont ses croyances.
Grâce à toutes ces informations il pourra agir pour obtenir ce qu'il veut.

source: Séance de compréhension en lecture réalisée par l'auteure, (Janvier 2022)

Ici, est explicité la technique de la ruse. A partir des réponses des élèves, le PE étaye, reformule jusqu'à atteindre, avec plus ou moins les mêmes mots, la réponse attendue comme indiqué dans la phase 2.

Phase 3

Figure 9: Extrait 3 de la séance d'expérimentation

Phase 3		Durée 5min
Dispositif collectif	Type Lecture	
Lecture : Par le PE, lecture du texte 2 fois, avec intonation.		

source: Séance de compréhension en lecture réalisée par l'auteure, (Janvier 2022)

L'étape 3, est le moment de la lecture du texte par le PE. Les élèves n'ont pas accès au texte ce qui permet de ne pas être soumis à la compétence lecture qui peut être un obstacle pour certains.

Phase 4

Figure 10: Extrait 4 de la séance d'expérimentation

Phase 4		Durée 15min
Dispositif individuel	Type Exercice	
Questionnaire : Distribuer les fiches, lire ensemble les questions, faire reformuler, étayer si besoin.		
N°1 Consigne: Réponds aux questions suivantes: - Au début de l'histoire, pourquoi le loup est-il content quand il rencontre le cheval? - Est-ce que le cheval accepte d'être mangé? - Pourquoi le cheval demande-t-il au loup de lui élever ses agnons? - À la fin de l'histoire, pourquoi le cheval part-il sans attendre que le loup se réveille? - Dans cette histoire qui dit un mensonge?		
N°2 Consigne: Trouve ce que pense le cheval <i>Expliquer la différence entre les bulles qui représente ce que dit le personnage et le nuage qui représente ce que pense le personnage.</i>		
Élèves: Mettre son nom sur la feuille Remplir la fiche au stylo bille bleu Pas d'échanges entre élèves		
PE: Dictée à l'adulte pour les élèves à BEP		

source: Séance de compréhension en lecture réalisée par l'auteure, (Janvier 2022)

Suite à la lecture du texte, le PE annonce l'activité suivante qui est un questionnaire lié à l'histoire lue. Tous les élèves participent à l'activité, ceux en difficulté face à l'écriture dictent leurs réponses au PE. Le questionnaire est lui aussi tiré de l'ouvrage *Lectorino & Lectorinette*.

Figure 11: Questionnaire de l'expérimentation

1. Réponds aux questions

1. Au début de l'histoire, pourquoi le chien fer est-il content quand il rencontre le kabrit ?
.....
2. Est-ce que le kabrit accepte de se faire manger ?
.....
3. Pourquoi le kabrit demande-t-il au chien fer de lui enlever ses sabots ?
.....
4. À la fin de l'histoire, pourquoi le kabrit part-il sans attendre que le chien fer se réveille ?
.....
5. Dans cette histoire, qui dit un mensonge ?
.....

2. Remplis la bulle



source: Séance de compréhension en lecture réalisée par l'auteure, (Janvier 2022)

Lors de la séance test, le loup est remplacé par le chien fer et le cheval par le kabrit. Ce choix est justifié par la présence de ces animaux dans la région martiniquaise mais aussi par des faits sociaux, en effet il est courant d'entendre que des chiens s'attaquent à un cheptel de mouton ou de kabrit. Dans le texte original, le cheval ruse en donnant un coup de sabot au loup, le kabrit possédant des sabots collait parfaitement à l'histoire. Les chiens sont courant en Martinique mais la race de chien représentative de la Martinique serait le chien fer qui n'est pas courant en France hexagonale.

Pour parvenir à cette séance précise, l'expérimentation a d'abord été menée dans ma classe, ce qui a pu mettre en évidence les écueils à éviter. L'expérimentation test s'est tenue courant janvier et l'expérimentation véritable courant mars.

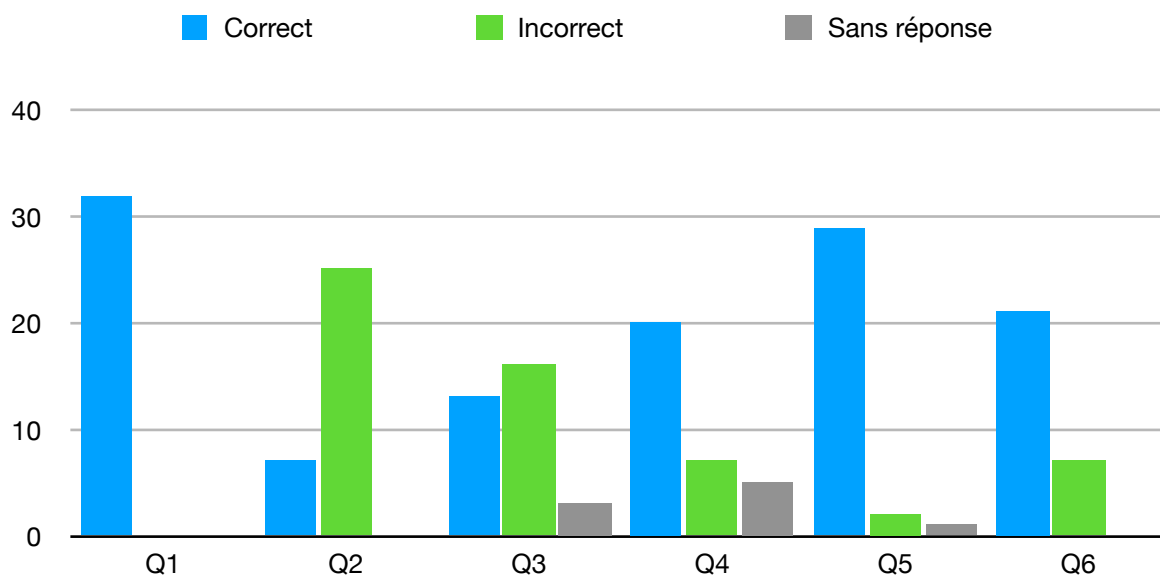
La veille de la mise en place de la séance, les enseignants ont été contactés par téléphone pour rappeler les points importants à respecter dans le but d'obtenir des résultats aux plus proches des capacités des élèves. Ainsi est mentionné l'intérêt de respecter l'ordre des phases de la séance, ainsi que leur but. L'utilisation impérative de l'intonation pour donner l'exemple d'une lecture correcte mais surtout rendre l'histoire vivante, intéressante et compréhensible pour les élèves. Il est affirmé aussi que le PE doit permettre à tous les élèves de répondre, il est donc chargé d'écrire les réponses des élèves en difficultés face à l'écriture.

3. Présentation des résultats

Suite à l'expérimentation, les résultats sont ici présentés. Tout d'abord ceux pour le questionnaire entier et pour la population entière constituée des deux classes. À la

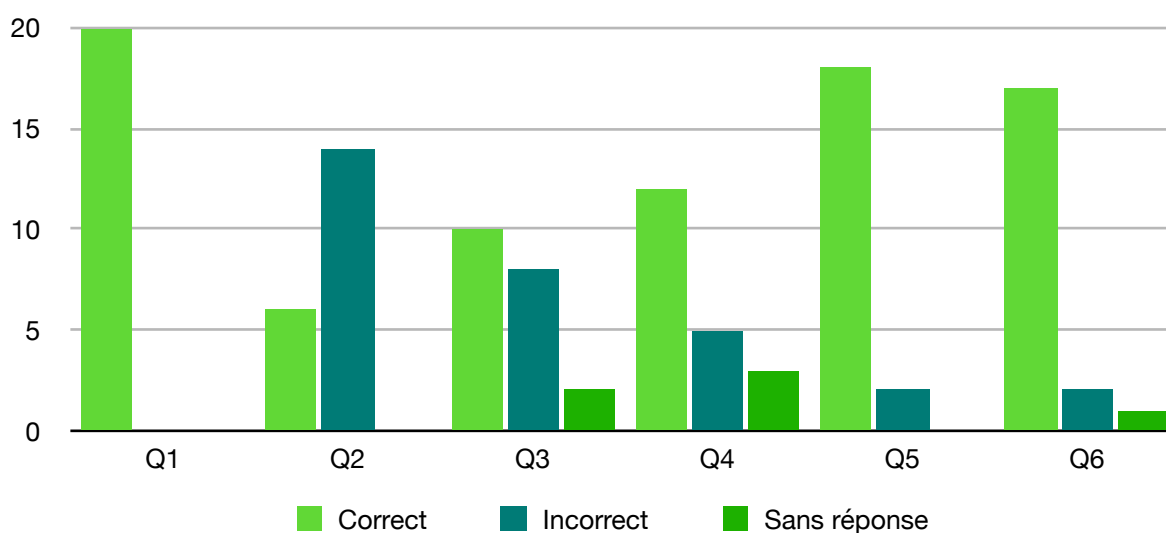
suite, les résultats de chaque classe seront extraits et affichés Enfin pour une meilleure visibilité seront ensuite détaillés les pourcentages de réponses correctes, incorrectes ou réponses inexistantes pour chaque question.

Figure 12: résultats généraux du questionnaire de l'expérimentation



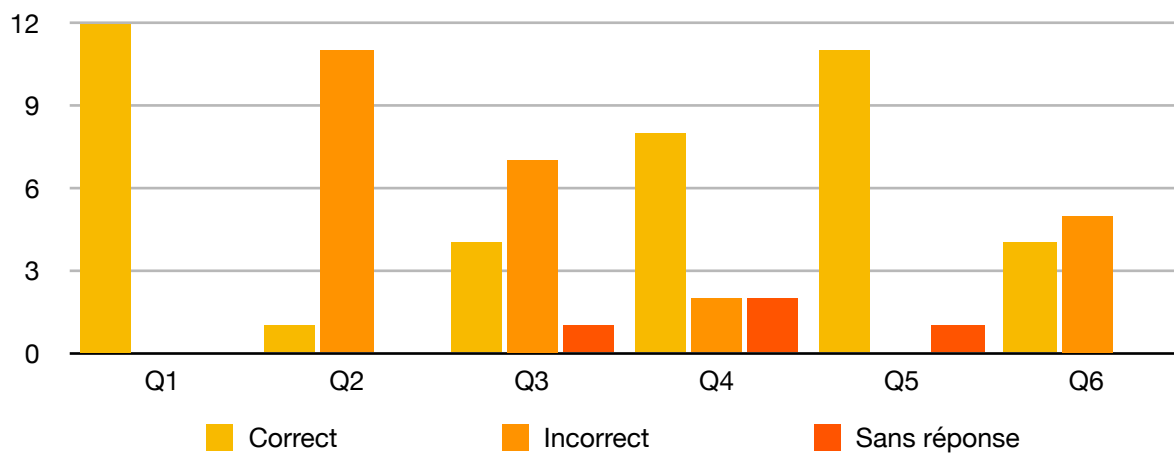
source: Résultats de la séance de compréhension en lecture réalisée par l'auteure, (Janvier 2022)

Figure 13: résultat de la classe A



source: Résultats de la séance de compréhension en lecture réalisée par l'auteure, (Janvier 2022)

Figure 14: résultat de la classe B



source: Résultats de la séance de compréhension en lecture réalisée par l'auteure, (Janvier 2022)

Céans, les résultats des 5 questions et de la bulle pour les 32 élèves de la population étudié. Suivi du détail des réponses pour chaque classe. En vert les réponses incorrectes ne prédominent pas dans le graphique de manière globale. Un pic à la question 2 un peu moins à la question 3. Pour le reste des questions quelques erreurs qui ne sont pas notoires.

PARTIE RÉFLEXIVE

1. Discussion des résultats

La partie réflexive contient trois parties, tout d'abord le détail des résultats permettant l'analyse et l'interprétation de ces derniers entre-croisées des hypothèses et des théories scientifiques soutenant cette recherche. La partie suivante sera consacrée à une réflexion sur la méthode de recherche au regard de l'expérience acquise sur le terrain et des résultats obtenus Enfin la dernière partie sera consacrée aux piste d'ouverture pour le futur.

Figure 15: résultat de la question 1 pour toute la population

En détails, pour la question 1 « Au début de l'histoire, pourquoi le chien fer est-il content quand il rencontre le kabrit », ne pose aucune difficulté aux élèves. Tous y répondent correctement.

source: Résultats de la séance de compréhension en lecture réalisée par l'auteure, (Janvier 2022)

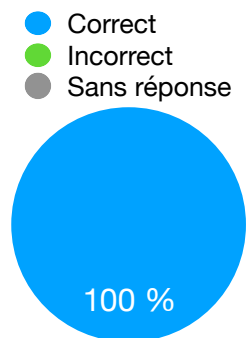


Figure 16: résultat de la question 2 pour toute la population

A la question 2 « Est-ce que le kabrit accepte de se faire manger ? », le résultat est très largement incorrect. Tous les élèves y répondent mais affirment que le kabrit n'accepte pas de se faire manger. À 78% les élèves donnent une mauvaise réponse ils disent que non le kabrit n'accepte pas de se faire manger. Le nombre important d'erreurs peut s'expliquer par la difficulté des élèves à inhiber leurs idées. Le kabrit prétend accepter de se faire dévorer mais la suite de l'histoire permet de comprendre que c'est faux.

source: Résultats de la séance de compréhension en lecture réalisée par l'auteure, (Janvier 2022)

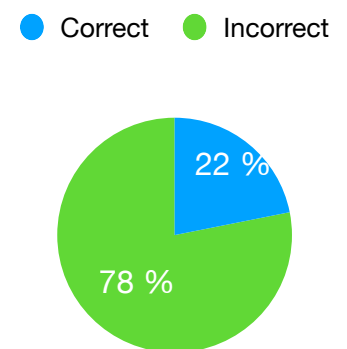
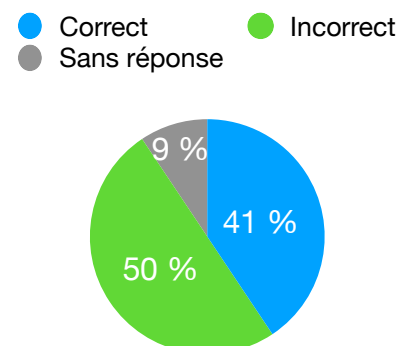


Figure 17: résultat de la question 3 pour toute la population

Pour la question 3 « Pourquoi le kabrit demande-t-il au chien fer de lui enlever ses sabots? » quelques élèves ne répondent pas mais c'est une minorité. À noter que le nombre de réponses correctes est légèrement inférieur au nombre de réponses incorrectes, mais leur pourcentage est très proche. Est-ce par manque de vocabulaire ? Est-ce l'exercice intellectuel de la



ruse par le mensonge qui fait obstacle?

Figure 18: résultat de la question 4 pour toute la population

C'est à la question 4 « À la fin de l'histoire, pourquoi le kabrit part-il sans attendre que le chien fer se réveille? » que le plus grand nombre d'élèves ne répondent pas. (16%, soit 5 élèves) Une minorité de réponses sont incorrectes avec plus de la majorité des réponses correctes.

source: Résultats de la séance de compréhension en lecture réalisée par l'auteure, (Janvier 2022)

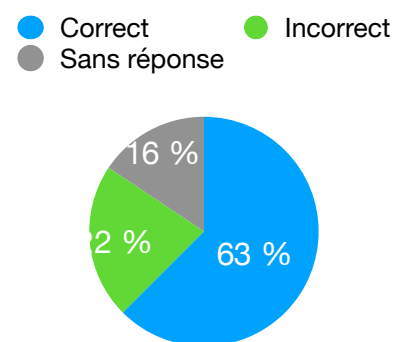


Figure 19: résultat de la question 5 pour toute la population

Pour la question 5 « Dans cette histoire, qui dit un mensonge? » 29 élèves sur 32 répondent correctement à la réponse, ici non plus pas de difficultés pour les élèves.

source: Résultats de la séance de compréhension en lecture réalisée par l'auteure, (Janvier 2022)

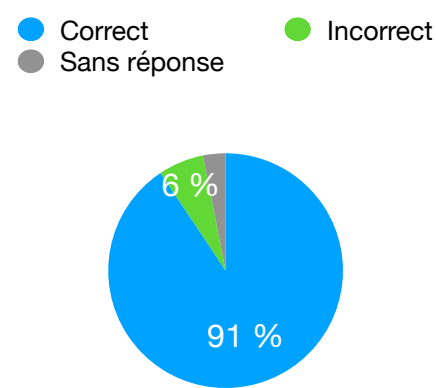
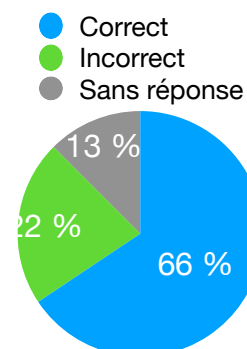


Figure 20: résultat de la question 6 pour toute la population

Au second exercice, qui consiste à remplir une bulle représentant les pensées du kabrit, 4 élèves ne répondent pas, 7 donnent une réponse incorrecte et 21 une réponse correcte.

source: Résultats de la séance de compréhension en lecture réalisée par l'auteure, (Janvier 2022)



Les matériaux récoltés sont ici détaillés avec minutie afin de mettre en exergue les réussites, les échecs pour les analyser et les interpréter.

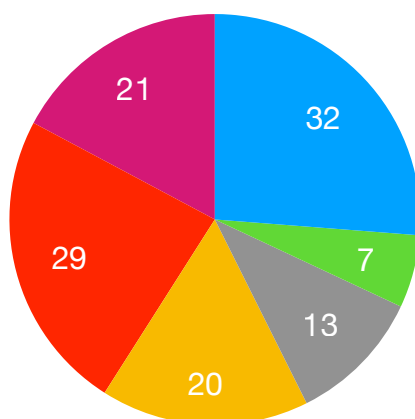
Le niveau en compréhension de texte de la population était au départ assez bon comme le montrent les résultats de l'évaluation nationale. Le taux de réussite en compréhension de phrases et mots lus par le PE est même meilleur pour la classe

située en REP. L'efficacité des élèves de REP peut s'expliquer par le dédoublement de la classe (15 élèves en REP, contre 21 en hors REP) ce qui permet au professeur d'accorder plus de temps à chaque élève et de mieux ajuster son enseignement et les notions enseignées. Dans cette recherche, l'expérimentation avait pour but de vérifier si l'utilisation de personnages archétypaux proche de la culture des élèves avait un impact positif sur la compréhension de textes au cycle 2. L'expérimentation se faisant courant mars, le niveau des élèves devrait être supérieur à celui de septembre et suivant la continuité de l'ouvrage *Lectorino & Lectorinette*, la séance se fait à partir d'un texte plus long mais toujours avec des personnages anthropomorphes utilisant la ruse. Suite à l'expérimentation les professeurs font un retour positif sur l'accueil du texte par les élèves. Ils ont tous participé aux phases 1 et 2 lors des échanges en classe entière. L'annonce des activités est rassurante.

Dans l'ensemble, comme le montre la figure 21, le questionnaire est réussi par les élèves, le taux de réussite vaut l'évaluation nationale. Les réponses sont correctes à plus de 60% pour 4 questions sur les 6. Le texte semble être compris par les élèves.

Figure 21: Nombre de réponses correct du questionnaire pour la population

● Q1 ● Q2 ● Q3 ● Q4 ● Q5 ● Q6



Nombre de réponses correct sur les 32 élèves de la population

source: Résultats de la séance de compréhension en lecture réalisée par l'auteure, (Janvier 2022)

Les résultats présentés dans les figures 15 à 20, montrent que la première question ne pose aucune difficulté aux élèves, ils comprennent tous que le chien fer est content de voir le kabrit car il va pouvoir le manger. Ce qui laisse penser qu'ils connaissent tous un chien fer et un kabrit. Les questions 2 (Est-ce que le kabrit accepte de se faire manger ?), et 3 (Pourquoi le kabrit demande-t-il au chien fer de lui enlever ses sabots?) par contre font obstacle.

Le fait que les élèves ne parviennent à répondre à la question 2 pourrait s'expliquer par le fait que les élèves ne parviennent à contrôler ce qu'ils savent. Au moment de répondre au questionnaire, ils connaissent déjà l'histoire complète. Ils ne peuvent se retenir de dire que le kabrit n'accepte pas de se faire manger alors qu'au début de l'histoire il l'accepte, du moins il prétend. Le nombre important d'erreurs à la question 2 peut aussi s'expliquer par une confusion dans l'esprit des élèves, créée par la ruse du kabrit. Il dit accepter son triste sort, donne même au chien fer la technique pour le dévorer sans encombre mais à la fin de l'histoire il s'enfuit, toujours vivant. Idée qui semble se confirmer avec les résultats de la quatrième question « À la fin de l'histoire, pourquoi le kabrit part-il sans attendre que le chien fer se réveille? » qui est celle qui récolte le plus d'absence de réponses (16%). Les élèves se retrouvent face à un retournement de situation dû à la ruse. Le kabrit accepte de se faire dévorer, ils s'attendent à une fin d'histoire mais finalement il se passe autre chose. 91% des élèves répondent correctement à la question 5 et confirme que le protagoniste qui ment dans l'histoire est bien le kabrit. La ruse semble donc être comprise par les élèves. Le second exercice, qui consiste à remplir une bulle représentant les pensées du kabrit a été réussi à 66%. Les élèves parviennent donc à faire des inférences et se mettre à la place du personnage pour penser comme lui.

L'analyse des résultats laisse penser que les élèves ne sont pas face à de grandes difficultés mais ne sont pas non plus particulièrement performants. Il semblerait que l'utilisation de personnages archétypaux proches de la culture des élèves ne soit pas un puissant levier de la compréhension de texte pour les élèves de cycle 2. Tout de même un travail de lexique devra être plus poussé. Cependant suite à l'analyse des résultats la mise en oeuvre de l'expérimentation peut créer quelques ambiguïtés d'analyse. Le vocabulaire n'a pas été étudié en amont, je pense notamment au mot

sabot. Ne pas connaître et comprendre ce mot peut perturber l'élève et ne faire référence à aucun signifié.

2. Évaluation de la méthode de recherche.

Cette expérimentation montre que l'utilisation de personnages archétypaux provenant de la culture de l'élève n'est pas une aide considérable à la compréhension. Pour lever toute ambiguïté quant aux lexiques, une séance spécifique doit être faite pour expliquer aux élèves tous les mots inconnus et éliminer l'obstacle possible que peuvent créer ces mots. Il est probable qu'un doute chronologique perturbe les élèves au moment de répondre au questionnaire, surtout pour la question 2. Car oui le kabrit accepte de se faire manger au début de l'histoire, mais en continuant la lecture, la réalité est tout autre. Des questions précises sur le temps de l'histoire comme « au début du texte ... » , « quand le chien fer rencontre le kabrit ... » pourrai éliminer ce biais.

3 Piste pour le futur

En quête d'oeuvre littéraire proche de la culture des élèves, je constate que les classes et les bibliothèques en sont peu pourvu. C'est pourquoi dans les années à venir je tâcherai d'utiliser ma liberté pédagogique en choisissant des ouvrages porteur de culture martiniquaise pour faire découvrir ou redécouvrir aux élèves la faune et la flore de l'île. Cette culture ne jouant pas sur la compétence de compréhension de texte, l'explicitation des oeuvres sera toujours au coeur de ma pratique.

Conclusion générale

Pour rappel la question de recherche était : en quoi l'utilisation du personnage archétypal de l'univers culturel de référence de l'élève peut permettre de faire des inférences et par conséquent améliorer la compréhension de texte adapté au cycle 2? Le constat est clair, il n'y a pas de véritable amélioration. Malgré un texte choisi avec précaution pour être proche de la culture des élèves par des personnages anthropomorphiques de Martinique, malgré une attention forte portée à la normalisation de la mise en place de la séance dans les classes, malgré une population issue de réseau éducatif prioritaire ou non afin de diversifier les niveaux des élèves, aucune amélioration n'est palpable.

Tout de même, sa mise en oeuvre questionne sur la présence de la culture de l'élève martiniquais à l'école. La question qui se pose alors est de savoir pourquoi, n'y a-t-il pas d'amélioration notoire ? Une des explications possibles serait que les élèves ne connaissent pas les animaux présents en Martinique. Tributaire du temps imparti pour la recherche de mémoire et de la disponibilité des PE participant à l'expérience, je n'ai pas pu tester la population sur les connaissances réelles des animaux de Martinique. Cependant, j'ai pu questionner une partie de ma classe de stage (CE1-CE2); échantillon qui ne représente pas véritablement la population concernée mais peut apporter un début de réponse. Lors de séance de lecture, je parvins à questionner les élèves un à un en leur présentant des dessins d'animaux. Je leur ai demandé s'ils reconnaissaient l'animal, où ils le rencontraient et s'ils l'aimaient bien. Les animaux présentés étaient : un ours, un loup, une mangouste, un manicoü, un colibri, un lapin, un lézard et un renard. Sur les élèves questionnés, aucun n'a reconnu la mangouste et le manicoü, la plupart ont reconnu le colibri et le lézard et tous ont reconnu le loup, le renard, le lapin et l'ours. Force est de constater que les animaux présents sur l'île ne sont pas tous connus des élèves et donc ne font pas partie de leur culture de référence. Quelle est donc la culture de référence des élèves de CE1 en Martinique ? Lors des moments d'interclasse, les élèves s'expriment librement entre eux. Il suffit de tendre l'oreille et recueillir leurs propos. Les héros cités lors de leurs jeux proviennent de dessins-animés ou de télé-réalités qui sont Dragon Ball Z, Pokémon, Les anges de la télé-réalité ou Squid game (série déconseillée au moins de 16 ans). Selon les données Pisa, le numérique ne fait pas que du bien à la lecture. François Jarraud (2021), rédacteur en chef du Café Péda-

gogique, nous fait part de son analyse des résultats PISA du 3 mai 2018. Il écrit ceci :

Les élèves qui disent lire davantage de livres papier que de textes digitaux ont de meilleures performances en lecture que ceux qui lisent surtout des textes digitaux. Pisa note aussi la baisse du temps consacré à la lecture dans tous les pays OCDE et aussi la baisse du plaisir de lire. Cela concerne d'ailleurs davantage les garçons et les élèves défavorisés. En France, l'écart lié aux inégalités sociales est particulièrement net. Les élèves qui lisent sur papier passent plus de temps à lire que ceux qui lisent surtout sur écran. En fait, les élèves qui lisent surtout sur écran passent 3 heures par semaine seulement à lire pour le plaisir. Ceux qui lisent surtout sur papier passent 4 heures. Et ceux qui lisent, des deux, passent 5 heures.

Cette mise en garde interpelle à plus d'un titre car elle témoigne des nouveaux défis auxquels doivent se confronter les enseignants et des nouveaux obstacles que doivent surmonter les élèves pour développer leurs compétences en lecture. Elle pose également la difficulté qu'ont les pays, y compris ceux développés, à obtenir de meilleurs résultats en lecture. A l'occasion de la présentation du rapport à Paris, en ouverture d'une conférence de deux jours sur l'avenir de l'éducation, le Secrétaire général de l'OCDE, M. Angel Gurría (2019) a déclaré :

« Sans une solide instruction, les jeunes risquent de rester en marge de la société, incapables d'affronter les défis du monde du travail de demain, et les inégalités vont continuer à se creuser. »

De fait, si la lecture permet l'intégration sociale de l'individu et est une garantie à son insertion professionnelle plus tard, qu'est-ce qui pourrait être mis en œuvre pour développer la compréhension en lecture, savoir essentiel en vue d'une bonne formation du citoyen efficace, efficiente et durable ?

Bibliographie

Anciaux, F., Forissier, T., Félix Prudent, L. (2013) Contextualisation didactiques Approches théoriques. L'Harmattan

Berthiaume, R., Anctil, D. et Daigle, D. (2020). « Les effets d'un dispositif d'enseignement du vocabulaire pluridimensionnel et multimodal sur les connaissances lexicales d'élèves en quatrième primaire », *Lidil*

Bianco, M. (2016). Lire pour comprendre et apprendre : quoi de neuf ? . Conférence de consensus, Lire, Comprendre, Apprendre : Comment soutenir le développement des compétences en lecture?

CNRTL – Centre national de ressources textuelles et lexicales – [Site internet].

Disponible : <https://www.cnrtl.fr/definition/contexte>

Da Silva e Silva, M.,. (2013). La lexiculturologie...en didactologie des langues-cultures. Synergies Portugal n°1. [CEFH – Université Catholique Portugaise, Portugal, Université du Minho, Portugal]

Delcroix, A., Forissier, T. et Anciaux, F. (2013). Vers un cadre d'analyse opérationnel des phénomènes de contextualisation didactique. Dans F. Anciaux, T. Forissier & L. F. Prudent (dir.), Contextualisation didactiques : Approches théoriques (p. 141-188): L'Harmattan.

Ecalte, J. (1997) Les représentations chez le lecteur novice ou expert : perspective componentielle. Dans *Enfance*, n°2, 1997. pp.285-303

Guyomard, P., Lacan, J. (1901-1981) », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/jacques-lacan/>

Jarraud, F. (2021). "PISA, le numérique contre la lecture ?", [En ligne] in L'expresso, Paris, URL: <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2021/05/03052021Article637556288560303216.aspx>.

Juignet, P. (2003). Lacan, le symbolique et le signifiant. Dans *Cliniques méditerranéennes* / 2 (n°68), pages 131 à 144

Marion Richard. (2017) Apport de la modélisation ontologique pour le partage des connaissances en psychiatrie. Complexité [cs.CC]. Université Pierre et Marie Curie - Paris VI,.

Moreaux, L-M., Lefranc, J. (2020). Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines. Armand Colin.

Nardy, A., Bianco, M., Toffa, F., Rémond, M., et Dessus, Philippe. (2020). Contrôle et régulation de la compréhension : l'acquisition de stratégies de 8 à 11 ans. [Laboratoire des Sciences de l'Éducation de Grenoble]

Odacre, E. (2018) L'enseignement des Sciences Économiques et Gestion en BTS, en Guadeloupe – entre prescrits nationaux et contexte socio-économique régional [Thèse pour le doctorat en Sciences de l'Éducation, Université des Antilles].

Annexes

1. Exercice 4 évaluation nationale guide du PE

Exercice 4

Compétence : Comprendre des mots lus par l'enseignant(e).

Activité : Écouter un mot puis entourer l'image correspondante parmi 4 propositions.

**Consignes de
passation :**

pages 8 - 15



3 minutes

[Vérifier que les élèves ont leur cahier ouvert à la page 8.]

[Écrire au tableau :

1	2
---	---

3	4
---	---

1	2
---	---

3	4
---	---

ou projeter la page du cahier.]

« Dans cet exercice, je vais vous dire un mot.
Entourez l'image qui va avec ce mot.

Nous allons faire un exemple ensemble.
Regarder les 4 images en haut.
Mettez votre doigt dessus.

[L'enseignant montre un cahier avec les 4 images du bas cachées.
Vérifier que les élèves ont le doigt sur les 4 images du haut.]

Écoutez et entourez : **fourchette**.

[Attendre 10 secondes.]

Il fallait entourer le dessin de la fourchette. [Entourer la fourchette au tableau si vous avez reproduit ou projeté l'exercice. Vérifier sur chaque cahier que la consigne est comprise. Sinon, réexpliquer à l'élève.]

Puisque tout le monde a compris, nous allons continuer.
Sur la page, regardez les 4 images du bas. Mettez votre doigt dessus.

[L'enseignant montre un cahier avec les 4 images du haut cachées.
Vérifier que les élèves ont le doigt sur les 4 images du bas.]

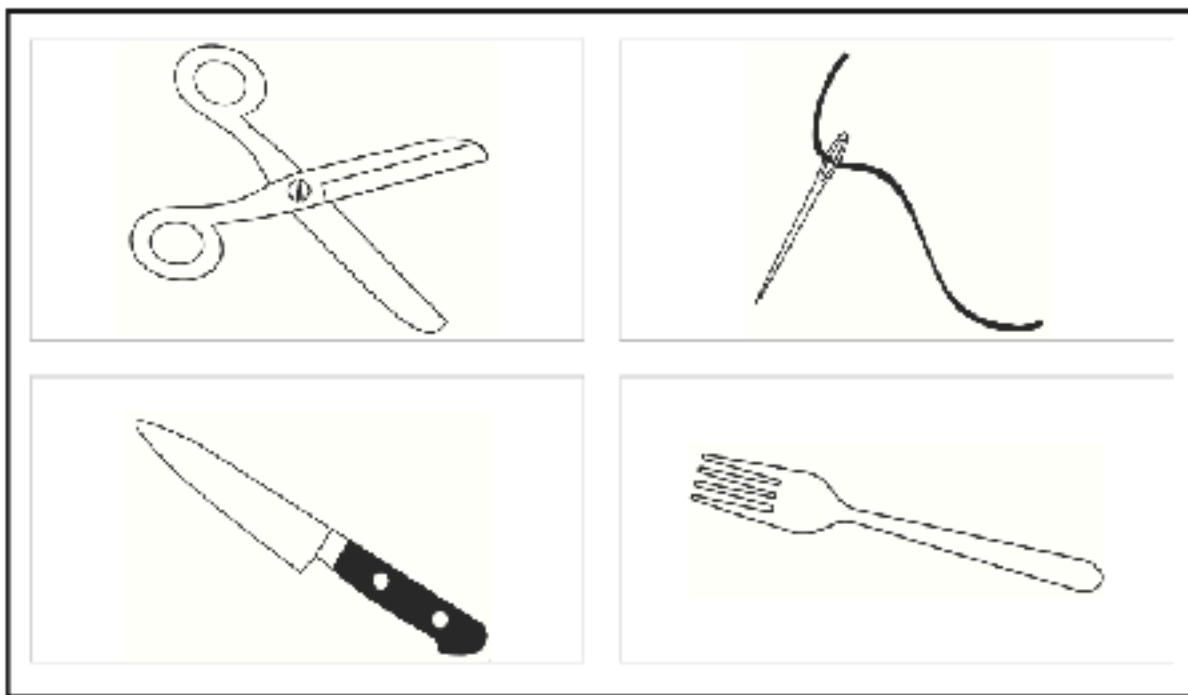
Écoutez et entourez : **hiver**.

[Attendre 10 secondes.]

Tournez la page, vous êtes à la page 9. »

2. Extrait de l'exercice 4 évaluation nationale cahier de l'élève

Exercice 4



3. Exercice 11 évaluation nationale guide du PE

Exercice 11

Compétence : Comprendre des phrases lues par l'enseignant(e).

Activité : Écouter une phrase puis entourer l'image correspondante parmi 4 propositions.

**Consignes de
passation :**

pages 29 - 37



3 minutes

[Écrire au tableau :

1	2
3	4

1	2
3	4

ou projeter la page du cahier.]

1^{er} exemple :

« Je vais vous dire une phrase.

Entourez l'image qui correspond à cette phrase.

Sur la page, vous allez regarder les 4 images du haut. Mettez votre doigt dessus.

[L'enseignant(e) montre un cahier avec les 4 images du bas cachées.

Vérifier que les enfants ont le doigt sur les 4 images du haut.]

Écoutez et entourez : L'enfant jette la pomme.

[Attendre 10 secondes.]

Il fallait entourer la quatrième image. [L'entourer au tableau. Vérifier sur chaque cahier que la consigne est comprise. Sinon, réexpliquer à l'élève.]

[Procéder de la même façon pour l'exemple qui suit.]

2^{ème} exemple :

Vous êtes prêts ? Écoutez et entourez : Le stylo est dans le carton.

[Attendre 10 secondes.]

Il fallait entourer la deuxième image. [L'entourer au tableau. Vérifier sur chaque cahier que la consigne est comprise. Sinon, réexpliquer à l'élève.]

Puisque tout le monde a compris, nous allons continuer. Allez à la page suivante, vous êtes à la page 30. »

[S'assurer que tous les élèves sont attentifs avant de dire les phrases.

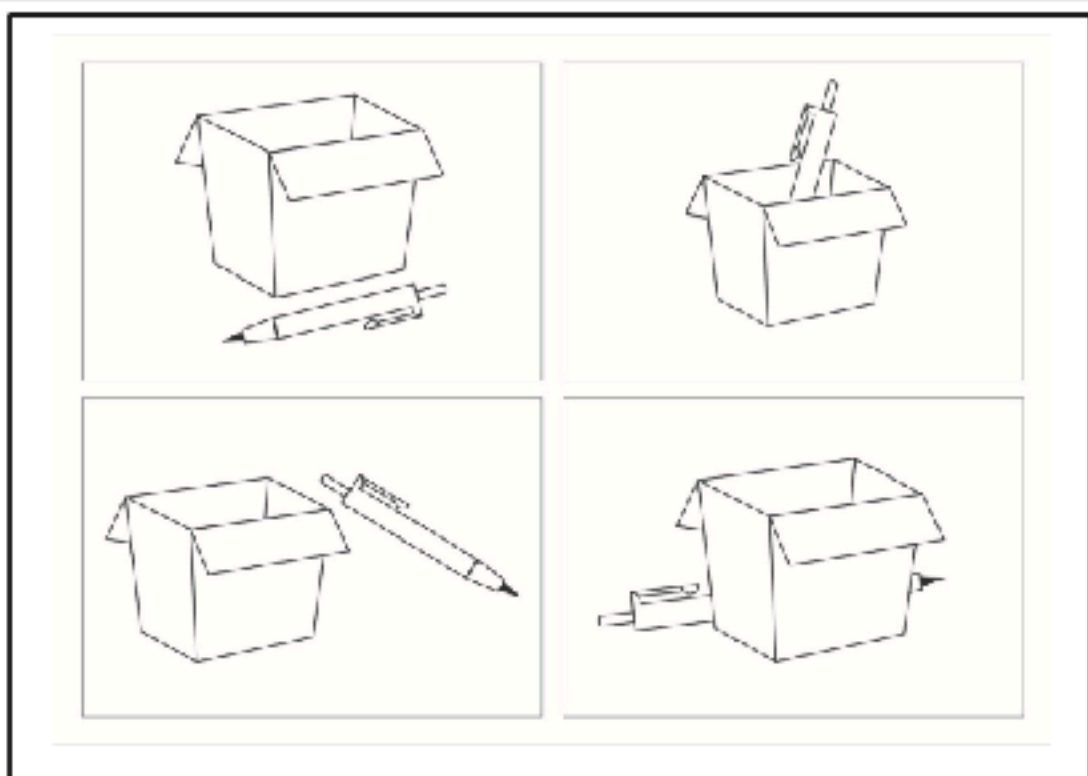
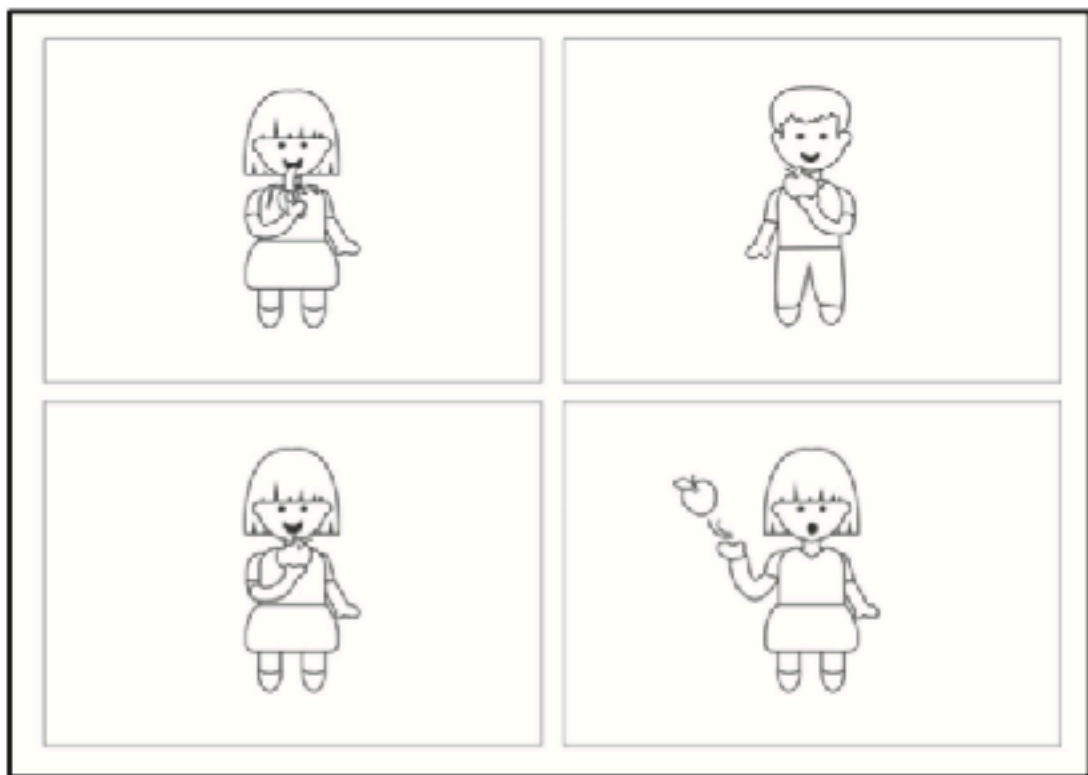
Prononcer chaque phrase en articulant (une seule fois).

Laisser aux élèves 10 secondes à chaque fois pour entourer l'image choisie.

Vérifier, tout le long de cet exercice que les élèves sont à la bonne page et au bon endroit sur la page (haut, bas).]

4. Extrait de l'exercice 11 évaluation nationale cahier de l'élève

Exercice 11



5. Séance pour expérimentation

Séquence

Compréhension, pour Murielle Degrelle

Niveau

CE1

Matière

Français

Titre

Séance 1

Durée totale

30min

Domaine

Lecture et compréhension de l'écrit

Compétence

Comprendre un texte et contrôler sa compréhension

Objectifs

Être capable de faire des inférences

Comprendre les pensées d'un personnage

Se mettre à la place du personnage pour comprendre la ruse

Phase 1

Durée

5min

Dispositif | Type
collectif | découverte

Présentation : Les enfants, vous savez que dans les récits, les personnages ne disent pas toujours la vérité :

- parfois il ne disent pas tout, ils cachent des informations

ou alors

- parfois ils mentent et disent autres choses que ce qu'ils pensent.

Donc pour bien comprendre un récit, il ne suffit pas seulement de comprendre la suite des actions, il faut comprendre pourquoi une action en suit une autre.

Faire reformuler par les élèves pour vérifier s'ils ont bien compris. Utiliser des mots connus des élèves si besoin.

Explication : Je vais vous lire un texte et pour bien le comprendre il faudra vous mettre à la place

-> **suivant votre histoire annoncer soit**

- un cheval

- un chien fer

Phase 2

Durée

5min

Dispositif | Type
collectif | recherche

Rappel, mise à niveau : C'est quoi une ruse ?

Réponse à atteindre :

C'est quand un personnage réfléchit sur les pensées d'un autre personnage et se demande ce que l'autre veut, ou alors ce qu'il ressent, ce qu'il sait ou écrit

Il se demande quel est le caractère de l'autre personnage, quelles sont ses croyances.

Grâce à toutes ces informations il pourra agir pour obtenir ce qu'il veut.

Phase 3

Durée

5min

Dispositif | Type
collectif | Lecture

Lecture : Par le PE, lecture du texte 2 fois, avec intonation.

Phase 4

Durée
15min

Dispositif
individuel

Type
Exercice

Questionnaire : Distribuer les fiches, lire ensemble les questions, faire reformuler, étayer si besoin.

N°1 Consigne: Réponds aux questions suivantes:

- Au début de l'histoire, pourquoi le loup est-il content quand il rencontre le cheval?
- Est-ce que le cheval accepte d'être mangé?
- Pourquoi le cheval demande-t-il au loup de lui enlever ses sabots?
- À la fin de l'histoire, pourquoi le cheval part-il sans attendre que le loup se réveille?
- Dans cette histoire qui dit un mensonge?

N°2 Consigne: Trouve ce que pense le cheval

Expliquer la différence entre les bulles qui représente ce que dit le personnage et la nuage qui représente ce que pense le personnage

Élèves: Mettre son nom sur la feuille

Remplir la fiche au stylo bille ou

Pas d'échanges entre élèves

PE: Dictée à l'adulte pour les élèves à BEP

6. Texte de l'expérimentation original

Le petit loup qui se prenait pour un grand

Un jeune loup affamé marchait dans la campagne, à la recherche d'une proie à dévorer. Tout à coup, il aperçut un cheval qui broutait l'herbe du fossé.

L'œil du petit loup s'alluma de contentement.

«Enfin, je vais pouvoir me remplir le ventre », se dit-il.

Et il passa une langue gourmande sur ses babines.

La mine conquérante, le petit loup s'approcha du cheval, et dit :

- Je meurs de faim, et c'est toi que je vais dévorer. Il faut bien que je mange pour vivre !

Le vieux cheval répondit calmement :

- Tu as raison, mange-moi, c'est la loi de la nature ! Mais je t'en prie, fais-le dans les règles.

Le petit loup, prêt à bondir, s'arrêta net :

- Quelles règles ?

- Ton père ne t'a donc rien appris ? Lui sait qu'avant de manger un cheval, il faut lui enlever les sabots. C'est la tradition et, comme ça, il est plus facile à digérer.

- Et comment je ferai pour enlever tes sabots ?

- Ce que tu peux être ignorant, mon pauvre ami ! Tu te places derrière moi et tu enlèves mes sabots arrière, puis tu fais pareil pour ceux de devant. La tradition respectée, tu pourras me manger.

- Sans réfléchir une seconde, le petit loup se plaça derrière le cheval. Il s'apprêtait à attraper l'une de ses jambes, quand celui-ci, d'une formidable ruade, lui envoya ses deux sabots en plein museau.

- Le petit loup hurla, et se retrouva projeté en l'air... avant de retomber sur le sol vingt mètres plus loin, complètement assommé. Lorsqu'il retrouva ses esprits, il avait une énorme bosse au front et une terrible douleur à la mâchoire.

- Quant au cheval, bien sûr, il n'avait pas attendu son réveil !

7. Texte de l'expérimentation « chien fer »

Le petit chien fer qui se prenait pour un grand

Un jeune chien fer affamé marchait dans la campagne, à la recherche d'une proie à dévorer. Tout à coup, il aperçut un kabrit qui tissait sa toile. L'œil du petit chien fer s'alluma de contentement.

«Enfin, je vais pouvoir me remplir le ventre », se dit-il.

Et il passa une langue gourmande sur ses babines.

La mine conquérante, le petit chien fer s'approcha du kabrit, et dit :

- Je meurs de faim, et c'est toi que je vais dévorer. Il faut bien que je mange pour vivre !

Le vieux kabrit répondit calmement :

- Tu as raison, mange-moi, c'est la loi de la nature ! Mais je t'en prie, fais-le dans les règles.

Le petit chien fer, prêt à bondir, s'arrêta net :

- Quelles règles ?

- Ton père ne t'a donc rien appris ? Lui sait qu'avant de manger un kabrit, il faut lui enlever les sabots. C'est la tradition et, comme ça, il est plus facile à digérer.

- Et comment je ferai pour enlever tes sabots ?

- Ce que tu peux être ignorant, mon pauvre ami ! Tu te places derrière moi et tu enlèves mes sabots arrière, puis tu fais pareil pour ceux de devant. La tradition respectée, tu pourras me manger.

- Sans réfléchir une seconde, le petit chien fer se plaça derrière le kabrit. Il s'apprêtait à attraper l'une de ses jambes, quand celui-ci, d'une formidable ruade, lui envoya ses deux sabots en plein museau.

- Le petit chien fer hurla, et se retrouva projeté en l'air... avant de retomber sur le sol vingt mètres plus loin, complètement assommé. Lorsqu'il retrouva ses esprits, il avait une énorme bosse au front et une terrible douleur à la mâchoire.

- Quant au kabrit, bien sûr, il n'avait pas attendu son réveil !

8. Extrait des évaluation National classe A

Comprendre des mots lus par l'enseignant(e)	Comprendre des phrases lues par l'enseignant(e)
9	9
12	12
Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant
Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant
Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant
Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant
Groupe fragile	Groupe satisfaisant
Groupe fragile	Groupe satisfaisant
Groupe satisfaisant	Groupe fragile
Groupe fragile	Groupe fragile
Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant
Groupe fragile	Groupe fragile
Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant
Groupe à besoins	Groupe à besoins
Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant
Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant
Groupe fragile	Groupe satisfaisant
Groupe fragile	Groupe satisfaisant
Groupe à besoins	Groupe fragile
Groupe à besoins	Groupe satisfaisant
Groupe fragile	Groupe satisfaisant
Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant
Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant

9. Extrait des évaluation National classe B

Comprendre des mots lus par l'enseignant(e)	Comprendre des phrases lues par l'enseignant(e)
9	9
12	12
Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant
Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant
Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant
Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant
Groupe fragile	Groupe fragile
Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant
Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant
Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant
Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant
Groupe fragile	Groupe satisfaisant
Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant
Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant
Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant
Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant
Groupe satisfaisant	Groupe fragile
Groupe satisfaisant	Groupe satisfaisant