

Table des matières

1. Choix du sujet.....	3
2. Problématique.....	5
3. Méthodologie.....	6
3.1. Cadre général.....	6
3.2. Modalités.....	8
3.3. Genres de texte.....	9
3.4. La transposition didactique.....	10
4. Mise en place des concepts généraux.....	11
4.1. Les processus de compréhension.....	11
4.2. L'enseignement explicite.....	13
4.3. Le genre littéraire choisi.....	14
5. Les activités.....	15
5.1. Activité n°1 : formuler des hypothèses et se faire une représentation mentale.....	15
5.1.1. Points théoriques essentiels.....	15
5.1.2. Descriptif de l'activité.....	16
5.1.3. Compte-rendu de l'activité.....	16
5.2. Activité n°2 : la structure narrative.....	17
5.2.1. Points théoriques essentiels.....	18
5.2.2. Descriptif de l'activité.....	19
5.2.3. Compte-rendu de l'activité.....	20
5.3. Activité n°3 : Les personnages : rôles et relations.....	21
5.3.1. Points théoriques essentiels.....	21
5.3.1.1. Approche générale.....	21
5.3.1.2. L'étude des personnages.....	22
5.3.1.3. Les personnages-modèles des nouvelles policières.....	23
5.3.2. Descriptif de l'activité.....	23
5.3.3. Compte-rendu de l'activité.....	25
5.4. Activité n°4 : Reconnaissance des idées principales et résumé.....	26
5.4.1. Points théoriques essentiels.....	26
5.4.1.1. La reconnaissance d'idées principales.....	26
5.4.1.2. Le résumé.....	27
5.4.2. Descriptif de l'activité.....	29
5.4.3. Compte-rendu de l'activité.....	29
5.5. Activité n°5 : Comprendre le texte grâce aux inférences.....	32
5.5.1. Points théoriques essentiels.....	32
5.5.2. Descriptif de l'activité.....	34
5.5.3. Compte-rendu de l'activité.....	35
Conclusion.....	36
Bibliographie.....	38
Annexes.....	41

1. Choix du sujet

En stage B depuis 6 mois dans l'établissement d'Apples-Bière, nous enseignons le français en 9^e année, voie générale niveaux 1 et 2. Nous avons suivi l'année dernière les cours de didactique du français, lors desquels nous avons été sensibilisées à de nombreux sujets, dont certains nous ont particulièrement intéressées : la littérature au secondaire 1, la compréhension en lecture et ses implications dans l'apprentissage du français chez les élèves. Quand nous avons pris connaissance des propositions de sujets de mémoire, notre attention a été retenue par un titre qui concernait la littérature de l'extrême contemporain, littérature qui a émergé depuis une trentaine d'années.

Notre choix s'est alors porté sur cette thématique, d'autant plus intéressante pour nous que nous n'avions jamais étudié d'œuvres de ce type dans notre propre scolarité. En outre, il nous semblait que peu de collègues faisaient lire de telles œuvres à leurs classes.

Dans un premier temps, nous avons tenté de cerner la définition de ce concept. Cette littérature se distingue des œuvres classiques par la jeunesse de son écriture. En effet, la littérature de l'extrême contemporain se définit comme « en train de se faire ». Dominique Viart et Bruno Vercier (2005), spécialistes dans ce domaine, considèrent qu'elle a commencé au début des années 1980. Ces auteurs affirment aussi que cette ère littéraire se caractérise par un esthétisme qui rompt avec les vues très formalistes des écrivains des années 1950 à 1970. Là où ces derniers ne construisaient plus de récits, qui mettaient en scène des narrations très classiques, à la façon des romanciers du XIX^e et du début du XX^e siècle, la nouvelle génération d'auteurs raconte à nouveau des histoires et des moments de vie. Ils se rattachent au réel, dont les écrivains des décennies précédentes s'étaient éloignés. Ainsi, même si « le retour du sujet ou le retour du récit » sont des caractéristiques majeures de cette génération d'écrivains, les formes classiques ne sont pas pour autant réutilisées telles quelles.

Nous avons été troublées par la rareté des informations et des études sur cette littérature et par le manque de liens entre la littérature de l'extrême contemporain et la didactique du français. Nous avons donc demandé de l'aide à notre directrice de mémoire sur les pistes à suivre pour non seulement définir clairement les concepts mais aussi pour rechercher des écrits portant à la fois sur la littérature de l'extrême contemporain et l'enseignement de la littérature.

Munies de ces nouvelles pistes, nous avons trouvé des recherches assez brèves sur l'utilisation de la littérature contemporaine (qui englobe donc la littérature de l'extrême contemporain) dans les cours de français. Ces études passent toutes par un même questionnement de base : comment les enseignants choisissent-ils les œuvres qu'ils étudient avec les élèves ?

Il existe, dans les recherches sur les choix de lecture à faire en classe, une forte tension entre les tenants d'une littérature classique (Todorov, 2007), qui ancrerait les élèves dans une société

et une histoire, et ceux qui pensent au contraire qu'il faut « attraper » les élèves par une littérature qui est plus proche d'eux, qu'il est nécessaire de faire un pas dans leur direction (Dufays, 2008). Passer par la littérature contemporaine ou de l'extrême contemporain permettrait de faire ce pas vers les élèves. Cette dichotomie va de pair avec le questionnement sur le choix des œuvres étudiées en classe et son impact sur les représentations des élèves.

Nous nous sommes donc décidées, dans un premier temps, à créer une séquence didactique basée sur des œuvres appartenant à la littérature de l'extrême contemporain, afin de voir s'il y avait une différence entre littérature contemporaine et littérature de l'extrême contemporain en matière de lecture au secondaire 1.

Cependant, nous nous sommes rapidement rendu compte que la construction de la séquence que nous envisagions prenait une tournure un peu différente, articulée autour de la compréhension en lecture. Nous avons donc dévié de notre choix premier et renoué avec les notions vues en didactique de français sur ce sujet. Cette évolution s'est produite lorsque nous avons dû concrètement commencer à nous interroger sur la faisabilité du projet. Quelle forme allait-il prendre ? Quel type de séquence pourrions-nous réaliser ? Quelles seraient les modalités à suivre pour que nos élèves comprennent les enjeux de ce que nous leur enseignons ?

Comme ce volet de la didactique du français n'est que peu développé pour le secondaire 1, nous avons décidé d'explorer ces divers aspects pour notre degré d'enseignement. Cela nous a permis de non seulement questionner nos pratiques respectives, mais aussi de réaliser un travail concret basé sur la théorie, les recommandations du Plan d'études romand (que nous abrègerons PER dans la suite du travail) (CIIP, 2010) et la littérature.

Il existe certes quelques ouvrages, surtout français et québécois, sur l'enseignement de la compréhension en lecture au secondaire 1, notamment *Lector et Lectrix* (Cèbe, Goigoux, Perez-Bacqué & Raguideau, 2012 ; Cèbe & Goigoux, 2009), mais cette méthode est difficilement utilisable telle quelle dans nos classes, car incompatible avec le PER. A ce propos, les auteurs du manuel *Lector & Lectrix* niveau collège (Cèbe et al., 2012) mentionnent que le PER, contrairement aux programmes français, demande à intégrer l'apprentissage des stratégies visant à faire comprendre aux élèves « comment on s'y prend » pour lire un texte de manière efficace. Cèbe et ses collègues utilisent donc certaines progressions des apprentissages qui figurent dans le PER pour construire leur séquence. Cependant, nous nous sommes vite rendu compte qu'une séquence « similaire » à celles proposées dans ces ouvrages serait, dans le contexte de nos classes, difficile à mettre en place et surtout extrêmement longue si l'on voulait tenter d'enseigner l'entier des stratégies qui y sont exposées. De plus, les séquences élaborées par l'équipe de chercheurs présentent énormément de textes différents. De l'aveu des auteurs, il s'agit de respecter une partie du programme français qui consiste « à transmettre un patrimoine littéraire ». Or pour nos

classes, la multiplication des supports de textes présentait un risque de confusion. Enfin, nous voulions privilégier l'approche de la littérature à travers le format du livre. Il s'agissait donc d'imaginer une séquence qui soit envisageable dans les classes romandes selon les critères qui nous tenaient à cœur et réutilisable par d'autres enseignants.

Le choix de la littérature de l'extrême contemporain est donc devenu une variable de notre travail de recherche. La compréhension en lecture en est devenue le centre.

2. Problématique

Une fois le sujet choisi, nous avons commencé à réfléchir à la mise en place d'un cours sur la compréhension en lecture. Ce cours devait répondre à des exigences variées et complexes que nous avons développées ci-dessous. Aussi nous sommes-nous penchées sur les diverses interrogations que soulève la question de la compréhension. Les voici présentées dans l'ordre dans lequel nous détaillerons par la suite les choix méthodologiques que nous avons suivis.

La première question concerne l'adéquation entre le PER, les stratégies de lecture et les processus de compréhension. Quelles sont les progressions d'apprentissage issues du Plan d'étude romand les plus adaptées à notre séquence ? Les micro-objectifs choisis permettent-ils de structurer le cours afin que la progression se déroule le plus linéairement possible pour les élèves ?

Ensuite, il est nécessaire de s'interroger sur les modalités didactiques à suivre pour créer une séquence. Doit-elle être semblable dans sa forme à une séquence de type « Corome » (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001) contenant des modules ainsi qu'une production finale ? Quels types d'enseignement accompagneront les activités des élèves pour que ceux-ci développent le maximum de stratégies de compréhension ? Les modalités d'enseignement permettent-elles aux élèves de soutenir leur effort, voire de privilégier une motivation intrinsèque ? Cette motivation est décrite par Pierre Vianin (2007) qui reprend Roussel (2000) dans son livre sur la motivation comme étant : « des forces qui incitent à effectuer des activités volontairement, par intérêt pour elles-mêmes et pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire. » (p. 7)

En traitant de la compréhension en lecture, nous ne pouvons pas non plus faire l'impasse sur les types de texte que l'on choisit. Faut-il sélectionner des textes narratifs ou informatifs ? Des fragments de texte sont-ils plus propices que des nouvelles entières à l'apprentissage de stratégies ou est-ce l'inverse ?

Le problème de la transposition didactique permettra d'éclaircir les choix faits afin de rendre intelligibles pour nos élèves les notions-clés que nous analyserons en classe.

Enfin, l'essentiel de notre problématique s'articule autour des notions de stratégies de lecture et de processus de compréhension. Dans les différents ouvrages théoriques sur le sujet, les stratégies sont multiples. Il s'agit donc de sélectionner celles qui permettront d'être le plus efficace, de développer le plus d'outils.

Il en va de même pour les processus en jeu dans la compréhension en lecture. Quels sont ceux qui permettront d'améliorer nos pratiques enseignantes, qui dans leur grande majorité ne tiennent pas compte des macro-processus et des processus d'élaboration ? Ces deux processus font partie des enjeux majeurs de la compréhension en lecture que nous détaillerons plus tard. En questionnant ainsi ces différents aspects de la compréhension, nous avons essayé de mettre en place un cours complet, tenant compte des spécificités du programme romand, des stratégies et processus de compréhension ainsi que des spécificités de la didactique du français.

Toutes ces interrogations nous ont amenées à construire notre séquence en fonction de notre question de recherche principale : est-ce que nos élèves de 9^e année peuvent aborder, grâce aux différentes habiletés et stratégies que nous mettons en place, des nouvelles intégrales non conçues pour la jeunesse, en tenant compte des exigences du Plan d'étude romand ?

3. Méthodologie

Afin de répondre de la manière la plus précise possible à cette question centrale, il a été nécessaire de se diriger vers la littérature scientifique sur la compréhension en lecture. Nous allons retracer le cheminement que nous avons suivi au travers des concepts théoriques relatifs à ce sujet.

3.1. Cadre général

Tout d'abord, il a fallu que nous recherchions les informations qui nous permettraient de donner un cadre général dans lequel nous pourrions créer notre séquence sur la compréhension en lecture.

Le cadre général était bien sûr le Plan d'études romand, dans lequel nous sommes allées chercher les différentes progressions des apprentissages qui nous intéressaient. Cependant avant de sélectionner ces progressions, nous avons consulté deux spécialistes de la compréhension pour en cerner les concepts-clés et faire en sorte qu'ils soient compatibles avec le PER. La première chercheuse d'importance dans ce domaine, Jocelyne Giasson, présente les différents processus que doit être capable d'effectuer un élève s'il veut comprendre un texte. Au travers des trois ouvrages qu'elle a écrits - *La lecture : de la théorie à la pratique* (2013), *La compréhension en lecture* (2011) et *Les textes littéraires à l'école* (2000) - nous avons pu non seulement nous forger une base théorique importante, mais aussi comprendre comment certaines activités étaient mises en place afin de favoriser la compréhension. Le deuxième auteur que nous avons lu est Roland Goigoux, souvent associé à Sylvie Cèbe. Ces deux auteurs ont donné, à travers leurs manuels *Lector et Lectrix* (2009, 2012), une approche pragmatique de l'enseignement de la compréhension. Ils se basent essentiellement sur les

habiletés et les stratégies que l'élève doit développer. Ces habiletés et stratégies rejoignent souvent les processus développés par Giasson. Pour ces différents théoriciens, l'enseignement de ces techniques est le point central de la compréhension. Ils sont rejoints dans cette idée par les didacticiens qui prônent l'enseignement explicite, notamment Christian Boyer qui dans son ouvrage : *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture* (1993) traite de cette même thématique. Ce dernier reprend dans les grandes lignes les stratégies (habiletés) gagnantes pour améliorer la compréhension en lecture chez les élèves.

Ces références, une fois lues, nous ont permis de retourner au PER afin de sélectionner les progressions des apprentissages qui seraient les plus appropriées au type de séquence que nous voulions construire.

Comme nous ne voulions pas réaliser cette séquence dans le but d'une production écrite, un type de test prescrit par le *Cadre général de l'évaluation* (DGEO, 2014) nous avons sélectionné dans le PER l'objectif d'apprentissage L1 31, qui correspond à la compréhension de l'écrit. Nous nous sommes interrogées sur le bien fondé d'introduire un autre objectif du type L1 32 qui viserait la production écrite ou encore L1 35 qui se positionne plutôt dans l'appréciation d'un texte littéraire. Nous avons volontairement choisi de ne pas les prendre en compte pour ne pas mélanger les différents domaines, non pas qu'ils soient imperméables, au contraire, mais nous ne voulions pas les faire apparaître comme objets d'apprentissage en tant que tels. Il est important de souligner que certaines activités résumantes utiliseront l'écrit, cependant ce n'est pas sur cette restitution écrite que portera l'apprentissage.

Nous avons donc choisi dans l'ensemble L1 31 des progressions d'apprentissages qui puissent reprendre les stratégies de lecture développées par les didacticiens. Nous nous sommes penchées sur les sujets qui peuvent être utilisés pour tous les genres de textes, car nous n'avions à ce moment-là pas encore choisi le texte définitif sur lequel les élèves allaient travailler. Une réflexion individuelle a été menée dans un premier temps pour ensuite confronter nos choix et ainsi vérifier les items qui nous semblaient les plus pertinents. Nous avons opté pour les progressions suivantes : la formulation et la vérification d'hypothèses, la reconnaissance des idées principales en lien avec la réalisation d'activités résumantes et l'identification de l'explicite et de l'implicite. Ces trois progressions sont communes à tous les genres de textes. Les deux autres progressions choisies sont, quant à elles, spécifiques aux textes narratifs. Il s'agit de l'identification des personnages et du repérage d'une structure narrative. Le choix de ces progressions est lié aux concepts de la compréhension. Nous ferons les liens entre les items choisis et les divers aspects théoriques dans les présentations de chaque activité.

Après avoir fait le choix des progressions d'apprentissage, nous avons décliné ces progressions en micro-objectifs pour chaque activité.

La première activité présente des micro-objectifs qui permettent aux élèves de pouvoir

formuler des hypothèses et de les vérifier. Nous avons donc privilégié les micro-objectifs suivants : générer des hypothèses, vérifier ces hypothèses et construire une représentation mentale.

La deuxième activité se décline avec les micro-objectifs cités ci-dessous : identifier une structure narrative, utiliser un schéma narratif pour remettre en ordre un texte (structurer les connaissances) et enfin produire un schéma narratif.

Pour la troisième activité, notre choix pour les micro-objectifs s'est porté sur l'identification des personnages principaux du récit et la compréhension des motivations des personnages et des liens entre eux.

L'activité qui concerne la reconnaissance des idées principales et le résumé s'est partagée en trois micro-objectifs : reconnaître les idées principales, distinguer les idées principales des idées secondaires et enfin sélectionner les informations indispensables à la compréhension du récit.

Enfin pour la dernière activité de notre séquence qui porte sur la compréhension d'un texte grâce aux inférences, nous avons privilégié les micro-objectifs suivants : se poser des questions nouvelles ou en fonction des doutes qui subsistent, relever des indices.

Nous reviendrons sur ces micro-objectifs lors de chaque présentation d'activités.

3.2. Modalités

Une fois ces progressions et micro-objectifs choisis, nous avons décidé de nous pencher sur les modalités de travail à privilégier et sur la construction de la séquence.

Nous avons donc réfléchi sur la pertinence de réaliser le cours selon les modalités des séquences didactiques de type « Corome » (Dolz et al., 2001), c'est-à-dire une mise en situation avec une production initiale pour évaluer les connaissances de chaque élève, qui précède un certain nombre de modules et qui aboutit à une production finale. Une autre possibilité qui s'offrait était de prendre exemple sur la « pédagogie du projet-élève » qui mène à un projet de socialisation. Cette manière de procéder favoriserait une approche par situation-problème. L'origine de celle-ci serait l'enseignant. La situation-problème émergerait grâce à une situation inductrice qui motiverait les élèves. L'enseignant les aiderait à déterminer des objectifs dans le cadre d'un contrat didactique (Huber, 2005). Notre choix s'est porté sur une séquence didactique qui serait un mélange entre différentes possibilités : les mini-séquences d'apprentissage (Corome), des situations de relance (caractéristiques du projet) et bien sûr un mélange de modalités socio-constructivistes pour créer des constats propres aux élèves et des modalités behavioristes pour la manière de construire la séquence. Cela présentait des avantages pédagogiques quant à la structure que l'on voulait donner à nos élèves. De plus, les situations-problèmes ne nous semblaient pas être la meilleure démarche avec nos élèves car la socialisation n'était pas le but de la séquence. Nous voulions assurer une progression avec des

étayages possibles pour les élèves, afin qu'ils ne soient pas laissés à eux-mêmes avec des nouvelles activités; cela nous paraissait donc la piste la plus adéquate.

Les modalités de travail nous sont vite apparues comme devant être variées : par groupes, individuelles, collectives. Ce constat partait aussi des différentes observations faites en cours avec nos élèves. Nous avons pu nous rendre compte que ceux-ci travaillaient plus volontiers en groupes pour certaines activités de discussion et de mise en commun. De plus, dans une de nos classes, une expérience de cercle de lecture dirigée par Madame Pasche Diallo avait porté des fruits quant aux activités de collaboration entre les élèves : une fois à l'aise avec cette modalité de travail (avec laquelle ils n'étaient pas forcément familiers dans le cadre des cours de français), les élèves ont montré une réelle motivation et sont arrivés à des résultats très convaincants au niveau de l'entraide et de l'interprétation des textes. Aussi avons-nous utilisé les travaux de groupe, des activités de réflexion individuelle et enfin des mini-séquences collectives.

3.3. Genres de texte

Lors de notre choix de mémoire, nous avons eu un faible pour la littérature de l'extrême contemporain. Nous avons voulu garder cette variable. De plus, malgré les différents exemples dans la littérature scientifique sur les séquences proposées aux enseignants, plutôt axées sur des extraits de textes, des fiches, le choix d'un livre comme support d'étude était évident pour nous. Lors de nos cours de didactique de l'année précédente, nous avons pu saisir l'importance de lire parfois des livres entiers et non pas de travailler la compréhension de texte uniquement au travers d'extraits. Certes, les extraits ont leur importance (nous les utiliserons à une ou deux reprises pour des comparaisons), mais nous voulions aussi faire connaître à nos élèves l'objet livre. Nous savions que certains d'entre eux n'en avaient pas encore eu beaucoup entre les mains. En suivant la ligne de Dufays, Gemenne et Ledur (2005), nous voulions que les élèves se rendent compte de ce qu'est le livre, de ses codes et de les analyser. Notre choix s'est donc tourné vers un livre de littérature de l'extrême contemporain, au nombre de pages adapté à nos classes de 9^{ème} année. Il restait à déterminer le genre du texte. Les progressions que nous avons choisies nous forçaient à rester au sein des textes narratifs, dans le PER : « le texte qui raconte ». Parmi tous les sous-genres, le genre policier nous semblait très attractif, conçu de manière à favoriser les inférences, les hypothèses et la structure narrative. Les personnages pouvaient être suffisamment stéréotypés pour que les élèves puissent les analyser (la question des stéréotypes en littérature et des débats qui l'entoure sera développée dans la mise en place des concepts généraux dans le chapitre suivant). De même, les six éléments principaux d'un texte policier, à savoir « le crime, la victime, l'enquête, le coupable, le mobile et le mode opératoire » permettaient de favoriser le travail sur l'explicite et l'implicite (Poslaniec & Houyel, 2001).

Nous nous sommes souvenues qu'une des nouvelles du recueil utilisé en didactique de français correspondait assez bien à ce que nous cherchions : *Cinq francs pièce* de Fred Vargas. Nous sommes donc allées chercher dans ce sens et nous avons jugé que le recueil de nouvelles *Coule la Seine* de Fred Vargas (2002), composé de trois nouvelles mettant en scène le commissaire Adamsberg, nous permettrait de varier les textes sans renoncer au livre, tout en restant dans le même genre policier. Cerise sur le gâteau, certains des stéréotypes se trouvaient être plus particuliers que dans un roman policier traditionnel. Nous pouvions donc présenter les stéréotypes mais aussi les différencier, ce qui peut paraître paradoxal, mais qui en réalité correspond à ce que développent Dufays, Gemesse et Ledur (2005) dans leur ouvrage : l'importance de la création de stéréotypes et la distance critique à développer pour mieux les comprendre et en prendre la mesure. Les rôles des personnages, le quatuor infernal de ce livre selon Gion et Slama (1998), permettaient en outre d'initier les élèves au schéma actanciel. Bien sûr, cette notion assez complexe devait être adaptée à nos classes respectives. Cela nous a donc poussées à revoir la notion de transposition didactique.

3.4. La transposition didactique

Il était en effet impératif de ne pas assommer les élèves avec des concepts trop complexes. Par contre, en transposant ces notions pouvant présenter des difficultés pour nos élèves, il devenait possible, même avec des élèves plus jeunes, de comprendre la notion de schéma actanciel, adapté pour eux, mais non simplifié.

Le schéma actanciel en lui-même se trouve dans le PER, dès la 9^{ème} année scolaire. Mais cela nous paraissait compliqué à enseigner tel quel. Aussi avons-nous décidé de transposer de manière interne ce concept-là. Nous nous sommes aussi basées sur Giasson (2000) qui affirme que comprendre les motivations des personnages permet de répondre aux questions du schéma actanciel.

Ainsi, ayant cadré théoriquement notre travail selon toutes les variables, il ne nous restait plus qu'à construire la séquence avec des activités qui favorisent la compréhension en lecture. Nous nous sommes largement inspirées des deux spécialistes de la compréhension et des stratégies de l'enseignement de la compréhension : Goigoux et Giasson. Nous avons bien sûr recherché d'autres auteurs qui seraient utiles pour notre mémoire et nous en avons trouvé. Cependant, les concepts de base de ces différents auteurs ressemblent à ceux qui sont développés chez les deux spécialistes cités plus haut ou alors divergent vers la lecture au lycée ou encore la place de la littérature dans les classes, ce qui n'est plus vraiment notre thématique.

Dans le développement qui va suivre, nous nous proposons de procéder de la manière

suivante. Pour chaque activité, nous allons développer en détails les aspects théoriques que nous avons utilisés. Puis nous décrirons de manière succincte la structure des activités. Celles-ci seront bien sûr disponibles de manière complète en annexe de notre travail. Enfin, chaque activité donnera lieu à un commentaire qui sera axé autour de trois questions. Ces questions sont nécessaires pour savoir si les activités que nous proposons sont cohérentes avec notre désir de favoriser l'apprentissage de stratégies efficaces pour la compréhension. Pour cela, les tâches doivent être progressives, entraîner les élèves dans l'action et enseigner réellement les stratégies. Il s'agit des trois questions suivantes :

- La progression des tâches est-elle linéaire ?
- Les modalités d'enseignement favorisent-elles une mise au travail ?
- Les tâches proposées aux élèves leur permettent-elles d'apprendre ce que l'on vise ?

De cette manière-là, nous pourrons vérifier si le cours que nous avons construit permet ou non aux élèves de développer une meilleure compréhension.

La présentation de ces commentaires s'organisera systématiquement de la manière suivante : le déroulement conforme ou non de l'activité et le compte-rendu des trois questions avec des pistes d'amélioration.

4. Mise en place des concepts généraux

4.1. Les processus de compréhension

Après avoir mis en évidence les éléments théoriques qui permettent de cerner les choix que nous avons faits, nous allons développer maintenant de manière plus approfondie les apports théoriques qui nous ont permis de créer la séquence et de définir le cadre dans lequel nous allons créer les activités et les exercices proposés aux élèves.

A ce propos, nous avons établi une terminologie pour définir la structure de notre séquence. Ce mot de séquence désigne la séquence entière comprenant cinq activités, elles-mêmes divisées en tâches ou exercices. Nous mentionnons ces détails pour éviter le risque de brouiller la lecture des résultats de notre recherche.

Nous allons présenter en détails les différentes recherches sur la compréhension en lecture. Afin de définir les paramètres selon lesquels nous avons construit la séquence, nous nous sommes penchées sur les deux chercheurs les plus importants qui étudient la compréhension en lecture et que nous avons cités : Jocelyne Giasson et Sylvie Cèbe et son équipe de chercheurs associés.

Jocelyne Giasson met en évidence dans son ouvrage *La compréhension en lecture* (2011), les 5 processus indispensables à la compréhension en lecture : il s'agit des microprocessus, des

processus d'intégration, des macroprocessus, des processus d'élaboration et des processus métacognitifs.

Les microprocessus désignent tous les processus qui permettent de comprendre des informations qui concernent la phrase uniquement : il s'agit de reconnaître non seulement les mots, mais aussi de leur donner du sens, notamment en sélectionnant des éléments à retenir.

Les processus d'intégration permettent quant à eux d'effectuer des liens entre les différents éléments des phrases. Les éléments qui aident à faire ces liens sont bien sûr les référents et les connecteurs, mais aussi les inférences (que nous développerons dans la cinquième activité).

Dans notre séquence, nous allons développer dans plusieurs activités les macroprocessus. Ceux-ci concernent le texte global. Il s'agit d'identifier les informations importantes d'un texte, de résumer, ou de comprendre la structure d'un texte qu'il soit narratif ou informatif.

Giasson développe dans ses différents ouvrages la notion de processus d'élaboration. Il s'agit d'une étape supplémentaire dans la compréhension, qui permet d'aller plus loin que le niveau littéral du texte. La chercheuse, qui reprend les théories de Irwin (1986, cité par Giasson, 2000), mentionne cinq types de processus d'élaboration : le fait de faire des prédictions, de se former une image mentale, de réagir de manière émotive à un texte, de raisonner sur le texte et d'intégrer des informations nouvelles à ses connaissances antérieures.

Enfin, les processus métacognitifs permettent au lecteur de comprendre son propre processus de compréhension. Ils font référence à la capacité de reconnaître quand on ne comprend plus le texte qu'on est en train de lire. Si le processus métacognitif se déroule correctement, le lecteur sera capable de se servir d'une stratégie pour retrouver le fil de la lecture.

Nous n'avons pas sélectionné dans le cadre de notre séquence de microprocessus, car ceux-ci sont censés avoir été déjà abondamment traités lors des cycles précédents. Les processus d'intégration, qui permettent de créer des liens entre les propositions du texte, seront utilisés dans la dernière activité sur les inférences. Les processus métacognitifs ne seront pas utilisés dans notre séquence, car aucune progression d'apprentissage choisie n'y fait référence. Cependant, lors de la dernière activité, nous demanderons tout de même une forme relativement simple de questionnement métacognitif à nos élèves, car ils devront s'interroger sur ce qui leur manque pour comprendre les éléments de l'histoire.

En fonction des progressions d'apprentissage choisies pour notre séquence, nous nous sommes décidées à travailler sur les macroprocessus et les processus d'élaboration en grande partie.

Nous développerons les macro-processus lors des activités concernant la structure narrative du texte et la reconnaissance des idées principales.

Les processus d'élaboration, quant à eux, permettent de réaliser des prédictions, des hypothèses. Ils feront l'objet de notre première activité.

Au vu de ces divers aspects théoriques, nous avons sélectionné dans l'objectif d'apprentissage L1 31 la progression d'apprentissage suivante : *formulation et vérification d'hypothèses*. Les

élèves se confronteront à l'élaboration d'hypothèses, à leur vérification et à la construction de représentations mentales.

Ces processus développés par Giasson sont aussi exposés chez d'autres auteurs. Roland Goigoux, Sylvie Cèbe, Maïté Perez-Bacqué et Charlotte Raguideau (2012) reprennent des éléments identiques. Mais ils se focalisent plus sur les stratégies à développer pour permettre à ces processus de s'effectuer correctement. De même, Christian Boyer dans son ouvrage *l'enseignement explicite de la compréhension en lecture* (1993) présente des habiletés à développer pour permettre une meilleure compréhension en lecture. Ces habiletés rejoignent sur le plan théorique les stratégies de Goigoux et de ses associés.

4.2. L'enseignement explicite

Boyer, à l'instar de Giasson met en évidence trois grandes catégories d'habiletés à développer : les microhabiletés, les macrohabiletés et les métahabiletés. Celles-ci rejoignent les concepts vus précédemment. Cependant, Boyer privilégie la focalisation sur l'enseignement explicite de ces habiletés. Selon lui, la principale préoccupation des enseignants devrait être de rendre celles-ci visibles et conscientes pour les élèves à travers des exercices mettant en évidence les procédures utiles pour les acquérir. L'enseignant peut aussi, selon cette manière d'enseigner, utiliser l'exemple et le contre-exemple afin de mettre en évidence les structures sous-jacentes de ces habiletés. Il insiste sur le fait que pour que l'enseignement explicite puisse être efficace, il est nécessaire de planifier un étayage suffisamment important. Il ne suffit pas de faire une démonstration pour que les élèves puissent à leur tour reprendre cette démarche à leur compte. Boyer met en évidence la nécessité de multiples démonstrations et de feed-back sur la qualité des exercices rendus par les élèves. Il renvoie les enseignants aux quatre grandes questions qui doivent toujours les guider lorsqu'ils enseignent les habiletés selon cette méthode : le quoi (la définition des habiletés), le pourquoi (les arguments qui justifient l'utilisation de ces habiletés), le comment (la façon de faire) et le quand (les conditions d'application de l'habileté). Son ouvrage propose, comme Giasson et Goigoux et son équipe, des activités qu'il a séparées en activités essentielles (qui montrent le comment et permettent de dévoiler la démarche) et des activités complémentaires qui font appel à l'habileté elle-même.

Dans notre séquence nous avons utilisé certains principes de l'enseignement explicite. Par contre, nous n'avons pas systématisé son utilisation. En effet, les principes établis par Boyer, appliqués à notre séquence, ne nous auraient pas permis de terminer dans les temps les activités. Nous avons donc choisi de varier les modalités d'enseignement et de travail.

4.3. Le genre littéraire choisi

De prime abord, le choix de Fred Vargas ne semble pas forcément des plus judicieux par rapport à l'âge de nos élèves. Il nous importe donc de le justifier en fonction des apports de la

littérature scientifique à ce sujet. En préambule à la réponse à cette question, nous allons esquisser un bref aperçu des tensions qui existent au sujet du corpus littéraire à lire en classe pour ensuite mieux justifier notre choix.

Selon Dufays, Gemenne et Ledur (2005), la question du corpus à étudier ne peut être clairement définie. Il existe des tensions entre les choix que peuvent faire les enseignants, les choix des élèves et les prescriptions des programmes nationaux ou régionaux. Selon eux, la lecture peut répondre à deux impératifs pour les lecteurs (en l'occurrence les élèves) : la lecture rationnelle et la lecture passionnelle.

Au milieu de cette tension, l'école doit sélectionner les lectures à donner aux élèves. La première idée qui vient à l'esprit est qu'à l'école, on lit de la littérature. Or la définition de la littérature est tout sauf évidente à établir, comme nous le mentionnions en introduction. Nous n'allons pas essayer de résoudre ce problème de fond, là n'est pas le propos. Par contre, Dufays et ses associés mettent en évidence les propos de Marc Lits (1990, cité par Dufays et al., 2005, p.151) selon lesquels, « il faut tout lire, tout le temps. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise littérature ».

Une fois ce principe, qui nous semble opportun, établi, nous avons tout de même tenté de définir des critères afin de parvenir à un choix défendable.

Dufays et son équipe mettent en avant qu'il est évident que certains textes permettent mieux que d'autres d'atteindre justement les enjeux rationnels et passionnels. Selon eux, il existe des textes qui sont des moyens pour connaître le monde et pour se connaître soi-même. Ce sont ces textes qui devraient être prioritaires dans l'enseignement. Cependant, ces concepts sont assez vagues. Les auteurs étayent leur propos en formulant les objectifs concrets que doivent atteindre les textes proposés aux élèves. Ils devraient donner aux jeunes non seulement des savoirs littéraires, mais aussi des outils pour mieux comprendre et évaluer le monde. Le seul bémol est que les savoirs littéraires sont nécessaires, mais ils s'acquièrent en lisant. Cela ressemble donc à un cercle vicieux. L'équipe de chercheurs proposent de pratiquer une lecture statique avec une littérature qui serait un objet d'étude mais aussi une lecture dynamique qui serait plutôt un moyen d'étude. Il est important, selon eux, d'être conscient de cela, car les enseignants transmettent une certaine idée de la littérature, des codes culturels, des idées et des représentations, mais aussi des axes de structuration.

Ils présentent donc trois critères de choix de la littérature. Le premier critère est pédagogique et relationnel : il est nécessaire que le texte réponde aux questions conscientes ou non des élèves, il doit donc être à leur portée. Le deuxième critère est subjectif. Il concerne plutôt l'enseignant et ses valeurs : la transmission doit rester un plaisir. Enfin le dernier critère doit être pragmatique et socioculturel. Il s'agit de sélectionner des textes qui sont représentés massivement dans la société et qui sont valorisés.

Pour notre choix, les deux premiers critères sont remplis dans le sens où le texte est abordable

pour des élèves de 9^e avec une aide de notre part. Il permet aussi de répondre à une des exigences de nos élèves, à savoir le besoin de suspens et de rebondissements. Le deuxième critère est bien sûr rempli, car le texte était une vraie découverte positive pour nous. Enfin, pour le troisième critère, il est rempli si l'on s'en réfère au genre de la nouvelle policière qui a acquis depuis sa naissance une véritable légitimité, même si un débat subsiste pour savoir si un genre qui suit des codes très précis doit être considéré comme de la vraie littérature.

Le genre policier correspond aux apprentissages préconisés par les chercheurs en didactique, qui mettent l'accent sur l'importance de l'étude du genre en littérature. En effet, il est important de maîtriser des formes génériques non seulement pour les reconnaître, mais aussi pour comparer les stéréotypes de chaque genre avec d'autres formes littéraires.

Fred Vargas et son ouvrage *Coulez la Seine* correspondent donc à ce schéma d'apprentissage préconisé par les didacticiens.

5. Les activités

5.1. Activité n°1 : formuler des hypothèses et se faire une représentation mentale

5.1.1. Points théoriques essentiels

Dans cette première activité, nos références théoriques se fondent majoritairement sur les processus d'élaboration que développe Giasson (2011) en ce qui concerne les exercices sur les hypothèses et les prédictions.

Dans les textes narratifs, les prédictions fondées sur les événements peuvent se faire sur différents critères : le caractère et les motivations des personnages, les caractéristiques de la situation ou encore les indices présents dans le texte.

Selon Giasson, les prédictions sont essentielles pour la compréhension, car elles permettent aux élèves d'émettre des hypothèses et surtout de les infirmer si nécessaire. Les élèves doivent apprendre à remettre en question une hypothèse qu'ils ont émise auparavant. Les prédictions sur les indices se fondent sur les titres ou les illustrations. Les élèves peuvent ainsi essayer de trouver des réponses aux questions possiblement posées auparavant.

Pour les exercices sur les représentations mentales, nous nous sommes basées sur Roland Goigoux et son équipe de chercheurs, Sylvie Cèbe et Serge Thomazet (2009, 2012). Beaucoup des concepts qu'ils développent se recoupent avec ceux de Giasson comme nous l'avons déjà mentionné. Les représentations mentales, selon Goigoux, permettent d'organiser les éléments d'un texte narratif. Cela permet de « se construire un film », de traduire les idées essentielles dans ses propres mots. C'est une étape importante pour pouvoir ensuite expliquer l'implicite et répondre aux questions dans la tête. Cette notion doit être intégrée par les élèves afin de garantir la bonne compréhension du texte qu'ils sont en train de lire.

Goigoux mentionne aussi le fait que dans le geste de compréhension en lecture, les connaissances antérieures servent également à comprendre le texte. Cela pourrait correspondre à des indices d'une certaine manière.

Boyer (1993), dans son livre sur l'enseignement explicite de la compréhension en lecture, confirme le lien entre la compréhension, les indices et les connaissances antérieures.

5.1.2. Descriptif de l'activité

Dans cette activité, nous avons donc débuté par la découverte du titre et des illustrations des différentes couvertures sous lesquelles sont parues ces nouvelles. A ce stade, le but est la pure découverte, puisque les élèves ne connaissent pas du tout le livre. Ils ne l'ont jamais eu dans les mains.

Nous avons aussi voulu, dans ce premier exercice, demander aux élèves de formuler des hypothèses sur la quatrième de couverture. De cette manière, il est possible d'expérimenter avec les élèves l'utilisation des connaissances antérieures dans l'élaboration d'hypothèses. Certaines informations peuvent être sans autre repérées par les élèves, ne serait-ce que par les séries télévisées qu'ils regardent et qui reprennent des éléments du genre littéraire du roman policier.

La deuxième partie de l'activité tente de développer les représentations mentales des élèves. Il s'agit de créer des exercices qui ressemblent à ceux que Goigoux a lui-même mis en place. Nous avons adapté les types d'exercices proposés à nos nouvelles, afin que les élèves s'habituent dès les premières lignes à se créer des « films » susceptibles de leur faire conserver le fil des événements.

5.1.3. Compte-rendu de l'activité

Cette première série d'activités a été réalisée sur 2 périodes de 45 minutes dans les deux groupes.

Dans cette séquence, nous avons pu constater que la progression des tâches que nous avons choisie était linéaire. Les élèves ont avancé pas à pas dans la démarche. Dès le début, par contre, ils ont été surpris par la manière de travailler qui ne correspondait pas à ce qu'ils avaient déjà fait.

Les élèves se sont sentis déstabilisés d'avoir autant de liberté quant aux hypothèses qu'ils pouvaient émettre. La majorité s'est piquée au jeu. Une seule élève semblait en difficulté face à cette approche. Non seulement elle peinait à émettre des hypothèses, mais par la suite elle n'a pas vraiment voulu les remettre en question à la lecture du texte. Si bien que son seul constat était de dire que ces nouvelles étaient peu compréhensibles.

Lorsque les élèves ont dû travailler en groupe, ils se sont sentis tout d'abord gênés pour certains, dissipés pour d'autres. Cependant, après quelques questions qu'ils nous ont posées

sur ce qu'ils « avaient le droit de faire comme hypothèses », et un recadrage individuel dans certains groupes, plus de la moitié a réellement travaillé de manière à faire le plus d'hypothèses possibles.

Les activités orales étaient bien rythmées par les interventions des élèves qui ont volontiers donné leur avis à la classe. Il a fallu un peu plus de temps à certains pour les hypothèses écrites, ceux-ci attendant que nous donnions les bonnes réponses au tableau. Nous avons dû réexpliquer à ces derniers qu'il n'y avait pas de réponses justes ou fausses, puisqu'il s'agissait d'émettre des hypothèses, qui seraient infirmées ou au contraire confirmées à la lecture des nouvelles. Au vu des réponses de certains élèves, nous aurions peut-être dû non seulement écouter et prendre en compte leurs réponses mais aussi établir un classement, de l'hypothèse la plus plausible à celle qui l'est le moins. Cela aurait permis aux élèves qui ont eu de la peine à remettre en question leurs propositions de mieux comprendre pourquoi elles étaient peu recevables, et ainsi moins les bloquer.

Au final, les élèves sont parvenus à se rendre compte de ce qu'ils apprenaient. Mais ce n'est pas venu de manière automatique. Il a fallu réactiver les souvenirs des exercices pour qu'ils parviennent de manière efficace à restituer les stratégies qu'ils avaient apprises.

Il est intéressant de noter également les commentaires de quelques élèves de la classe de niveau 2, qui ont dit avoir apprécié ce cours, car, selon eux, ils n'avaient presque pas dû travailler. Cela interroge sur les représentations qu'ont les élèves du travail en classe, déjà bien ancrées dans leur esprit puisque forgées depuis leurs premières années de scolarité. Le fait de proposer des modalités de travail auxquelles ils ne sont pas habitués a donc déstabilisé certains élèves. Ceux-ci ont dû avoir un temps d'adaptation afin d'être à l'aise avec les exercices demandés.

Nous verrons cependant qu'au fil des séances, les élèves étaient de moins en moins étonnés par les nouvelles activités proposées.

5.2. Activité n°2 : la structure narrative

5.2.1. Points théoriques essentiels

Après avoir enseigné la formulation des hypothèses, nous avons demandé à nos élèves de lire deux nouvelles de Fred Vargas en devoir à la maison. Nous leur avons laissé le temps nécessaire pour cela. La première nouvelle, *Salut et Liberté*, a été lue en classe par l'enseignante. De cette manière, toutes les activités suivantes ont été réalisées par les élèves avec une pleine connaissance des histoires.

Nous avons sélectionné dans le PER l'objectif d'apprentissage L1 31 et y avons choisi la progression d'apprentissage suivante : *repérage d'une structure narrative (schéma narratif)*. Les micro-objectifs qui nous ont semblé les plus appropriés sont : identifier une structure

narrative, utiliser le schéma narratif pour remettre en ordre un texte (structurer les connaissances) et produire un schéma narratif.

Nous avons débuté par l'activité relative à la structure narrative du texte. Sachant qu'elle avait déjà été vue par nos élèves l'année passée, nous avons voulu, au travers de cette activité, non seulement vérifier que cette notion avait bien été acquise par tous, mais aussi diversifier les approches pédagogiques afin qu'elle soit mieux comprise et qu'elle puisse au mieux aider les élèves dans leur compréhension.

Avant de proposer cette activité, nous avons consulté l'ouvrage de Giasson (2011) sur la compréhension en lecture. Elle propose une analyse des structures narratives dans l'enseignement de la compréhension. Ces structures font partie, dans sa classification, des macroprocessus. Pour rappel, ceux-ci se proposent de travailler sur les aspects globaux de la compréhension. Il s'agit donc d'analyser la manière dont l'auteur a organisé les idées dans un récit.

Giasson établit un état des lieux de la question, qui montre que deux courants de pensée dominant la recherche à ce sujet. Un premier courant postule que la structure narrative enseignée de manière directe ne permet pas aux élèves, notamment ceux en difficulté, de résoudre leurs problèmes de compréhension. Le deuxième courant de pensée affirme, quant à lui, que l'enseignement direct de la structure narrative permet en fonction de certaines interventions pédagogiques d'aider les élèves à se construire un schéma du récit. Giasson (2011) explique cette notion de schéma du récit comme « étant une structure cognitive générale dans l'esprit du lecteur qui est utilisée pour traiter l'information du récit » (p. 99). Selon elle, chez un élève, cette notion de schéma du récit n'est pas suffisamment développée pour lui permettre de créer des liens de cause à effet, de connaître les motivations des personnages, ou encore de prélever des informations autres que littérales.

Giasson fait clairement son choix entre ces deux courants en proposant des activités variées et nouvelles afin de permettre aux élèves de comprendre le schéma narratif.

Nous avons suivi cette ligne directrice pour la deuxième activité de notre séquence dédiée à la compréhension.

Par contre, nous avons également retenu de la critique en la matière que le schéma narratif ne peut être identique dans toutes les nouvelles, histoires, Il y a des textes qui peuvent respecter certaines parties essentielles de la structure, sans pour autant s'y conformer complètement.

Tout en tenant compte de cette difficulté, nous avons donc décidé de mettre en évidence la structure des récits que nous avons choisis pour se concentrer sur les éléments importants des textes proposés. En cela, nous avons articulé la notion de grammaire du récit que Giasson développe, qui consiste en l'identification des parties essentielles (étapes) du texte, avec la

notion de schéma du récit. La grammaire du texte faisant partie des macroprocessus, elle devrait permettre aux élèves de garder les éléments essentiels de ce qu'ils lisent à l'esprit. Ce procédé permet de rendre le schéma explicite pour les élèves.

Pour se concentrer sur les éléments essentiels, les activités privilégiées sont la réalisation d'un cadre du récit, adaptable à divers textes, les histoires à remettre dans l'ordre, les histoires cumulatives ou encore la création de graphiques. Giasson privilégie aussi le résumé de livre et les prédictions. Cependant nous n'avons pas inclus ces deux derniers aspects, car les prédictions (même si dans le cadre du schéma narratif, elles peuvent être faites après chaque étape) ont déjà été abordées dans la première activité et le résumé a été traité dans une activité ultérieure. Pour des raisons de clarté, nous n'avons pas voulu mélanger les types d'activités.

Dans cette même optique de clarté et en concordance avec les écrits de Giasson, nous avons toujours fait en sorte que les questions posées respectent la progression logique du texte.

5.2.2. Descriptif de l'activité

De manière plus concrète, nous avons donc créé des activités comprenant l'identification, la classification et l'invention d'étapes dans une histoire à trou(s). L'activité s'articule autour de quatre exercices.

Le premier exercice se propose de répondre de manière un peu classique aux différentes questions qui permettent d'identifier les parties essentielles d'un texte. Ce type d'exercice permet à l'élève de ne pas être perdu dans l'activité, car il y a déjà été confronté.

Puis dans le deuxième exercice, les élèves doivent prendre de la distance avec le précédent et être capable de questionner le texte de manière à reconnaître le schéma narratif. Ces questions vont ensuite les aider à remettre de l'ordre dans un texte dont les différentes parties ont été mélangées.

Enfin, pour le dernier exercice, nous avons pris un chemin détourné. En effet, les nouvelles ayant déjà été exploitées par les premiers exercices, nous avons privilégié le choix d'un court texte différent pour compléter une histoire à trou(s). Les élèves ne devaient en effet pas connaître l'histoire pour réaliser cet exercice.

Dans cette activité, nous avons choisi deux modes de travail : individuel et par groupes. La modalité par groupes permet la justification des choix et la discussion. Cet aspect-là est mis en évidence comme étant une stratégie à développer par Goigoux et Cèbe.

5.2.3. Compte-rendu de l'activité

L'ensemble des tâches proposées dans cette activité a été réalisé en trois périodes dans la classe de niveau 2. Il a fallu quatre périodes pour la classe de niveau 1.

La progression des tâches était linéaire. Certains élèves connaissaient déjà la notion de schéma narratif (ou schéma quinaire), vue en 8H, alors que d'autres ne s'en souvenaient plus.

Dans notre préparation de séquence, nous avons prévu d'illustrer la théorie du schéma narratif en travaillant sur une nouvelle de Vargas, mais il nous a finalement semblé plus judicieux d'utiliser deux des romans lus en début d'année, ce qui a permis de montrer que le schéma narratif peut s'appliquer à un grand nombre de textes.

Les élèves se sont rapidement mis au travail pour les deux premières activités, selon les modalités que nous avons proposées. Ils semblaient moins « perdus » que pour la première activité. Peut-être parce qu'ils étaient face à du connu, à quelque chose de plus scolaire.

L'exercice d'invention d'une partie de récit s'est avéré plus difficile. Les élèves de niveau 2 étant installés par groupes de quatre, ils ont eu du mal à entrer dans la tâche. On peut se demander si le travail de groupe est une modalité compatible avec une tâche d'invention, de rédaction.

Les élèves de la classe de niveau 1 ont, quant à eux, paniqué à l'idée de ne pas avoir la bonne version de l'histoire : le fait de se trouver face à une tâche inconnue braque encore certains. La peur de « faire faux » est très ancrée dans les représentations de quelques élèves, ce qui les empêche de comprendre que dans certains exercices, il n'y a pas de réponse juste ou fausse, puisqu'il s'agit d'hypothèses, de créativité.

En créant cette activité, nous n'avons pas jugé bon de partir des bases fondamentales du schéma narratif, car nous pensions que les élèves avaient retenu ce qu'ils avaient fait à ce propos les années précédentes. Et cela nous avait été confirmé par les enseignants. Les élèves nous ont également dit se rappeler du schéma narratif, or nous n'avons pas vérifié ce qui leur restait de ces connaissances avant de démarrer les tâches. Cela pose la question de ce que retiennent les élèves, et de la nécessité de reprendre les notions vues les années précédentes avant de démarrer quelque chose de nouveau. Qu'en serait-il d'une production initiale de compréhension pour évaluer ce qu'ils savent ?

5.3. Activité n°3 : Les personnages : rôles et relations

5.3.1. Points théoriques essentiels

5.3.1.1. Approche générale

La troisième activité que nous avons proposée à nos élèves consiste à comprendre les personnages. Nous avons pour cela sélectionné dans le PER la progression des apprentissages suivante : *identification des personnages, de leurs relations et de leurs rôles (schéma actantiel)*.

Nous avons ensuite choisi les micro-objectifs suivants : identifier les personnages principaux du récit et leurs émotions, catégoriser ces personnages et construire un modèle pour chacun d'entre eux (enquêteur, victime, coupable, témoin, suspect).

Ces micro-objectifs concernent la compréhension globale du texte qui appartient aux macroprocessus que doivent développer les élèves.

Nous allons premièrement décrire les aspects théoriques qui concernent les personnages en général dans la littérature scientifique, puis dans un deuxième temps, nous analyserons les spécificités des personnages du roman policier.

Selon Jocelyne Giasson, l'étude des personnages est essentielle pour la compréhension des textes littéraires. Elle développe cet aspect de la compréhension dans son ouvrage *Les textes littéraires à l'école* (2000). Elle met en avant le besoin de stratégies spécifiques pour la compréhension des textes narratifs. Ces stratégies consistent en l'analyse de la structure de l'histoire (éléments qui ont été vus dans l'activité précédente) et les liens entre l'action et les motivations des personnages.

Pour rappel, les stratégies, selon Giasson, sont des moyens ou des combinaisons de moyens que le lecteur met en œuvre consciemment pour appréhender un texte. Elle propose d'envisager la compréhension en lecture comme une manière de résoudre des problèmes et non pas comme une simple stratégie figée à mettre en place ou un algorithme à appliquer.

En effet, un lecteur efficace est perpétuellement en activité quand il lit. Non seulement il se pose des questions et planifie sa lecture, mais il vérifie tout au long de la lecture le bon déroulement de sa compréhension, n'hésite pas à revenir en arrière pour contrôler qu'il a compris et sait reconnaître la perte de compréhension quand cela lui arrive. C'est pour cette raison que Giasson établit le parallèle avec la résolution de problèmes. Il ne s'agit donc pas d'apprendre uniquement aux élèves à appliquer ces stratégies, il est nécessaire de leur apprendre à coordonner l'ensemble de ces habiletés et à en modifier l'ordre ou la manière de procéder afin qu'ils puissent s'adapter lorsqu'ils remarquent qu'ils ne comprennent plus le texte.

Nous ne reviendrons pas sur la nécessité de comprendre la structure du récit étant donné que cet aspect a déjà été développé dans l'activité précédente.

Par contre, la compréhension du ou des conflits de l'histoire, permet souvent de comprendre qui sont les personnages et quels sont les rôles qu'ils ont dans le récit.

Ainsi on peut dire que si les élèves n'ont pas compris la structure du récit, ils risquent d'avoir des lacunes lors de l'étude des personnages.

De plus, pour que la compréhension soit optimale, il est nécessaire de faire un lien entre les motivations des personnages et la structure du récit.

5.3.1.2. L'étude des personnages

L'étude ou plus pompeusement l'analyse du personnage est un des points centraux de la compréhension en lecture. Pour aider les élèves dans cette tâche, il est nécessaire de développer les activités qui soient susceptibles d'apprendre aux élèves à reconnaître des

indices explicites ou implicites que l'auteur laisse dans le texte.

Une des activités que propose Giasson est de réaliser un portrait du personnage, non seulement physique, mais aussi émotionnel. Selon elle, la capacité de percevoir les émotions des personnages fait la différence entre le lecteur expérimenté et le faible lecteur.

Pour réaliser cet exercice, l'élève doit comprendre que l'auteur laisse des indices dans le texte. Le travail de l'élève consiste à trouver ces informations. Elles peuvent concerner le physique, les émotions mais aussi ce que pensent les autres personnages sur le personnage principal.

Cependant, il est impératif de faire comprendre aux élèves que certaines informations sont sous-entendues et ne sont pas notées de manière littérale. Cet aspect sera pleinement développé dans la cinquième activité de notre séquence.

La deuxième activité, qui développe la capacité des élèves à comprendre les personnages, consiste en la connaissance du vocabulaire des émotions. Cette activité permet, selon la chercheuse, d'enrichir des réseaux de vocabulaire nuancé, et ainsi d'améliorer la faculté de compréhension des textes. Comme nous le verrons dans le chapitre consacré à la description des exercices que nous avons élaborés, nous nous sommes basées uniquement sur le texte pour proposer du vocabulaire.

Enfin dans les dernières activités présentées par Giasson pour travailler la compréhension des personnages, nous trouvons le fait de questionner un personnage. Cela permet non seulement à l'élève d'entamer un processus d'identification de ce qui lui manque pour comprendre de manière adéquate le personnage présenté, mais aussi de pouvoir lister de manière méthodique les caractéristiques de celui-ci.

Il est aussi possible de réaliser une carte évolutive des personnages qui met en évidence les points essentiels de l'étude des protagonistes.

Enfin, il est encore possible pour les élèves de dessiner ce qui se passe dans la tête d'un personnage.

Ainsi, après avoir étudié en détails les caractéristiques des personnages, Giasson propose, pour permettre une compréhension globale, de mêler l'analyse de la structure du récit avec l'étude du personnage. Le tableau comparatif des points de vue des personnages met en évidence assez facilement les personnages opposés d'un récit. Cela permet aussi de faire ressortir les différentes parties du récit, puisque l'ordre des informations (problèmes et solutions) va suivre le schéma narratif.

Cèbe et Goigoux (2009 et 2012) reprennent les mêmes notions que Giasson. Pour eux, les personnages doivent être développés par les élèves sous forme de représentations mentales. Il ne s'agit pas seulement de répondre aux questions « qui, où, quoi, comment », mais aussi de saisir quelles sont leurs motivations, leurs valeurs.

5.3.1.3. Les personnages-modèles des nouvelles policières

Etant donné que nous avons choisi le genre de la nouvelle policière, nous avons recherché dans la littérature scientifique, les caractéristiques des personnages des nouvelles policières.

Christian Poslaniec et Christine Houyel (2001) proposent dans le livre *Activités de lecture à partir de la littérature policière* les six éléments essentiels du roman policier. Il s'agit du crime, de la victime, de l'enquête (enquêteur), du coupable, du mobile et du mode opératoire.

On peut remarquer que sur les six « ingrédients » du roman policier, trois d'entre eux sont des personnages de l'histoire.

De même, dans leur ouvrage intitulé *Lire et écrire avec le roman policier*, Marie-Luce Gion et Pierrette Slama (1998) proposent de relever la présence dans les récits policiers du trio infernal (victime-coupable-enquêteur). Elles ajoutent aussi le rôle de suspect en citant Jacques Dubois (1992, cité par Gion & Slama, 1998). Cette détermination des personnages principaux du genre nous a amenées à choisir la forme finale de nos exercices pour l'activité sur les personnages.

Ainsi, en lien avec les micro-objectifs et les ingrédients du roman policier, nous avons pris le parti de demander dans nos activités une description plus spécifique des personnages du suspect, des coupables, de l'enquêteur et des témoins (parfois certaines identités de personnages se confondent).

5.3.2. Descriptif de l'activité

Dans notre activité, nous avons privilégié les propositions de Jocelyne Giasson et les avons adaptées à nos élèves et au genre que nous avons choisi. Par contre, au vu des notions qui allaient être travaillées et pour ne pas engendrer de confusion entre elles, nous avons décidé de commencer l'activité par la distinction narrateur-auteur. Il ne s'agit pas de rajouter un micro-objectif, mais de permettre la séparation des deux concepts.

Nous avons ensuite demandé aux élèves l'identification et la caractérisation des personnages. Pour cela, nous avons divisé les classes en plusieurs groupes afin de travailler sur toutes les nouvelles de Fred Vargas. En effet, pour que les élèves aient une bonne compréhension globale et sachant que les personnages et leurs motivations sont des aspects fondamentaux de la compréhension des textes, il est impératif que toutes les nouvelles soient passées à la loupe. De plus, cela permet aussi de renforcer les stéréotypes du genre de la nouvelle policière pour certains personnages, notamment les enquêteurs. De cette manière-là, nous pouvons faire en sorte que les caractéristiques des personnages servent aux comparaisons entre les nouvelles et ensuite dans le futur à des stéréotypes des autres genres littéraires. Il est important de rajouter une note à ce propos. Les stéréotypes des personnages autres que l'enquêteur sont plus complexes à mettre en place dans les nouvelles de Fred Vargas en raison du personnage

central du marginal, qui joue le rôle de suspect et d'aide pour l'enquêteur. Nous avons fait de ce marginal un stéréotype d'une sous-catégorie du genre créé par l'auteure, le rompol.

Pour que les élèves comprennent les motivations et les rôles des personnages de chacune des nouvelles, il est important qu'ils parviennent à identifier les informations nécessaires à la bonne compréhension des personnages principaux. Le fait de demander aux élèves de réfléchir sur les éléments qui leur manque permet aussi de les rendre conscients des lacunes et donc par là de commencer une pratique métacognitive.

Enfin, pour les aider dans cette approche, il nous a semblé très important d'adopter une démarche d'enseignement explicite, en proposant aux élèves de suivre le cheminement qui convient et en explicitant le plus possible les stratégies adéquates.

Cependant, pour le reste de cet exercice, il nous a semblé judicieux que les élèves ne soient pas d'emblée seuls pour réaliser cette tâche. Par groupes de deux, ils peuvent aussi évaluer les propositions de leurs pairs.

Après la phase de description des personnages, pour la tâche suivante qui consiste en une mise en évidence des stéréotypes, nous avons fait appel aux connaissances antérieures des élèves. Le genre policier leur est familier non pas sous forme de roman ou de nouvelle, mais de série télévisée. Nous sommes donc allées les chercher sur leur terrain de connaissance pour mieux appréhender le schéma stéréotypé d'un récit policier. Ils continueront de travailler à deux pour cette tâche.

Enfin, pour le dernier exercice, nous avons choisi de laisser les élèves seuls afin de voir ce qui avait été compris. En effet, les relations ou motivations des personnages doivent découler de la compréhension de ceux-ci. Nous voulions voir si les élèves avaient saisi l'importance des personnages et les rôles qu'ils jouaient dans l'histoire. Seul le schéma actanciel de *Salut et Liberté* sera complété dans un premier temps. La possibilité de réaliser ceux des deux autres nouvelles va dans la direction de l'automatisation de ce concept. Nous l'avons laissé à choix en fonction de la réaction de la classe.

5.3.3. Compte-rendu de l'activité

Cette troisième d'activité a été menée sur quatre périodes et demie dans la classe de niveau 2 et quatre pour le niveau 1.

L'introduction avec un rappel des postures du narrateur à différencier de l'auteur a été utile. De plus, l'extrait du film *Le fabuleux destin d'Amélie Poulain* (Jeunet, 2001) constituait un bon moyen d'illustrer la notion de narrateur externe.

Les deux premières activités, par contre, étaient trop ressemblantes : on aurait pu ne faire que la deuxième dans la classe de niveau 2. Si l'on décide de mener cette séquence à nouveau, on pourrait envisager de faire le premier exercice sur une des trois nouvelles seulement, et de demander aux élèves de chercher les différentes caractéristiques des personnages directement

dans le texte. Dans l'exercice proposé à nos élèves, les caractéristiques étaient données, et devaient être placées aux bons endroits dans le tableau : le travail aurait été plus enrichissant si les élèves avaient cherché eux-mêmes les informations dans le livre. Nous avons choisi cette modalité pour éviter le côté fastidieux de la tâche, mais nous avons réalisé au fil de la séquence que les élèves avaient tendance à penser qu'une fois le texte lu, le travail était terminé. Nous avons souvent dû leur rappeler qu'ils pouvaient et même devaient rouvrir leur livre pour réaliser le travail demandé. Au final, les élèves ont passé plus de temps à compléter les tableaux en recopiant les réponses données par les autres groupes qu'à réfléchir sur les personnages.

Les modalités de travail proposées dans cette troisième séquence étaient bien choisies : les moments de travail en groupes ont permis aux élèves de s'entraider, notamment lorsqu'il s'agissait de reconstituer le schéma losange relatif aux récits policiers.

Ils ont compris le rôle central des personnages dans la compréhension d'une nouvelle. Nous avons eu des discussions intéressantes par rapport au statut particulier des personnages de Fred Vargas, que les deux classes ont bien compris grâce notamment au schéma actanciel et au schéma en losange de Gion et Slama (1998), concept qui synthétise les personnages-types des romans policiers ainsi que le mode opératoire et le mobile du meurtre.

Au terme de cette troisième séquence, nous nous sommes demandé s'il n'aurait pas été plus judicieux de ne pas travailler sur les trois nouvelles dès la deuxième activité. Ne pas tout lire aurait pu maintenir une forme de suspense et donc de curiosité chez les élèves, qui ont montré des signes de lassitude dès ce moment de la séquence. Ceux-ci se sont plaints d'avoir l'impression de « ne faire plus que ça » et leur motivation à étudier les textes est allée décroissant.

A cela, nous pouvons ajouter que l'utilisation des trois nouvelles de Vargas avec des personnages marginaux assez similaires a provoqué une certaine confusion chez les élèves. Si nous devions à nouveau nous prêter à ce type d'exercice, nous utiliserions des nouvelles moins semblables. Cela questionne l'un des fondements théoriques qu'est le stéréotype de personnage : il faudrait peut-être le traiter différemment pour que la pertinence du stéréotype reste en vigueur mais ne lasse pas les élèves.

5.4. Activité n°4 : Reconnaissance des idées principales et résumé

5.4.1. Points théoriques essentiels

Après avoir exploré avec nos élèves les caractéristiques des personnages, nous nous sommes penchées sur les idées principales et le résumé. Dans le plan d'études romand, nous avons choisi dans l'objectif L1 31, les progressions suivantes : *reconnaissance des idées principales et réalisation d'activités résumantes*.

Puis, nous avons décliné ces progressions en plusieurs micro-objectifs : reconnaître les idées principales, distinguer les idées principales des idées secondaires et enfin sélectionner les informations indispensables à la compréhension du récit.

Les idées principales font partie des macroprocessus dans la catégorisation de Jocelyne Giasson (2011). Pour rappel, ceux-ci concernent la compréhension du texte dans son ensemble. Dans son ouvrage sur la compréhension en lecture, elle développe des aspects théoriques sur les idées principales d'un texte. Nous allons en grande partie reprendre ces notions. Goigoux et Cèbe (2009) dans leur livre *Lector, Lectrix* rejoignent dans leurs conclusions les éléments théoriques développés par Giasson. Ils donnent aussi des éléments de mise en place des activités que nous avons lus attentivement.

Giasson établit de manière exhaustive un panorama des différentes recherches qui ont été faites sur la question des idées principales. Une certaine confusion peut parfois entourer cette notion, puisque selon certaines études, il existe plus de neuf manières différentes d'envisager ce que représente une idée principale. Aussi, nous allons reprendre les conclusions de cette auteure pour notre travail.

5.4.1.1. La reconnaissance d'idées principales

Giasson met en avant deux types d'informations importantes que l'on peut retrouver dans un texte : les informations textuellement importantes, informations données par l'auteur et les informations contextuellement importantes qui émanent du lecteur. Les faibles lecteurs se situent souvent du côté des informations contextuellement importantes, car ils sont centrés sur ce qui est important à leurs yeux.

La deuxième clarification qu'apporte Giasson repose sur le fait que les idées importantes d'un texte narratif ne sont pas identiques aux idées importantes d'un texte informatif. Dans les textes narratifs, les idées principales sont centrées « sur les événements et leur interprétation ». Pour être capable de bien différencier les idées principales d'un texte, Giasson conseille de se baser sur la grammaire du récit (que nous avons développée dans l'activité n° 2).

Ensuite, pour se rapprocher aussi des confusions que les enseignants peuvent faire, elle distingue sujet et idée principale. Là où un titre suffit pour exprimer le sujet, il faudra une phrase pour exprimer l'idée principale d'un texte. Cette explication est pertinente et surtout utile, car elle peut être utilisée telle quelle avec les élèves. Giasson conseille aussi aux enseignants de se tenir aux trois grands concepts développés par Aulls (1986, cité par Giasson, 2011) : le sujet est différent de l'idée principale, la notion de sujet doit être apprise avant la notion d'idée principale et enfin identifier le sujet doit être réalisé en premier par rapport à l'identification des idées principales.

Par la suite, Giasson formule les concepts d'idées principales explicites et implicites. La

première catégorie est la plus simple à comprendre pour les élèves, et donc celle à aborder en premier. La meilleure manière de procéder, selon Giasson, Goigoux et Cèbe, est de donner ce cours selon le modèle de l'enseignement explicite. En effet, expliquer pourquoi la stratégie de reconnaissance des idées principales est efficace, puis l'illustrer par des exemples permet aux élèves de se familiariser avec cette habileté que mettent en place les bons lecteurs.

Pour l'enseignement des idées implicites, Giasson propose d'introduire la différence entre les genres de textes : pour les textes narratifs, l'enseignement explicite ne devrait pas se baser sur le quoi, le pourquoi, le comment et le quand comme dans la reconnaissance d'idées principales d'un texte informatif, car les informations ne sont pas présentées de la même manière. Cependant, elle ne mentionne pas textuellement la méthode la plus efficace pour trouver les idées dans les textes narratifs.

5.4.1.2. Le résumé

Comme le résumé est un outil très utilisé en classe, il nous semblait important (même si notre but n'était pas d'intégrer forcément de l'écrit dans notre séquence) de nous baser sur les recherches pour connaître les fondements théoriques sur le sujet et les activités proposées par les théoriciens de la compréhension en lecture.

Giasson résume les points importants de ce concept. Tout d'abord, le résumé doit « maintenir une équivalence informative, puis réaliser une économie de moyens signifiants et enfin s'adapter à une situation nouvelle de communication ».

Ces distinctions permettent de mettre en avant la différence entre le résumé à proprement parler et le rappel d'un texte. Selon elle, le rappel permettrait plus de comprendre si un élève a compris une histoire ou non. Le résumé, quant à lui, permet de vérifier si l'élève non seulement a su saisir les éléments-clés de l'histoire, mais aussi s'il arrive à émettre un jugement sur ceux-ci, à les différencier.

Les diverses « règles » sur le résumé que les chercheurs ont mises au jour chez les lecteurs expérimentés ont été confrontées à des recherches sur les élèves au niveau des classes de secondaire 1.

La conclusion est que les différentes habiletés ne se développent pas toutes en même temps. Les recherches citées par Giasson dans son ouvrage permettent de créer une chronologie de l'apprentissage des différentes règles du résumé : tout d'abord, les élèves apprennent à supprimer les informations secondaires ou redondantes, puis ils remplacent certains termes ou des actions, enfin ils sélectionnent des éléments en fonction de l'idée principales. L'invention (produire une phrase qui serait une invention pour dire l'idée principale et non pas la reprise d'une phrase du texte) ne s'acquiert qu'en dernier et n'est pas majoritairement utilisée par les élèves du secondaire 1.

Giasson nous renseigne sur certains écueils qui jalonnent le parcours de l'apprentissage du résumé. Cela peut dépendre de la manière dont l'enfant conçoit la tâche (substitution ou sélection), de la difficulté d'application des règles du résumé qui ont été évoquées plus haut, ou encore du manque d'expérience dans ce domaine (le secondaire 1 ne développerait pas cet aspect et le secondaire 2 considérerait que cette notion est déjà apprise).

La chercheuse propose donc pour l'enseignement du résumé de suivre des principes de base dans un premier temps. Pour résumer de manière efficace, il est nécessaire d'avoir une bonne connaissance (dans le cas du texte narratif) de l'histoire en général, des personnages et de leurs motivations. Il serait bon aussi d'apprendre aux élèves à annoter un texte ou à prendre des notes afin de retrouver les informations rapidement (sur ce point, Giasson propose aussi dans un premier temps de laisser le texte sous les yeux car sinon les élèves risqueraient de ne redonner que les informations qui les ont marqués). Enfin le dernier grand principe serait d'aider les élèves à repérer les idées principales des textes et à les reformuler.

Dans les conseils que donne Giasson sur la gradation de la tâche, nous avons retenu le choix du type de texte (les textes narratifs sont plus facilement exploitables que les textes informatifs au début), le soin de rendre la tâche complexe de manière graduelle (du familier à l'inconnu) et de demander progressivement des textes un peu moins longs.

Les conseils spécifiques de Giasson au sujet de l'enseignement concernent des techniques d'enseignement. Sur les cinq stratégies présentées par l'auteure (l'enseignement explicite, le résumé en 15 mots, le résumé hiérarchique, le résumé coopératif et le calcul du taux d'efficacité), nous avons choisi de garder les deux premiers : l'enseignement explicite et le résumé en 15 mots. Ces deux activités ont retenu notre attention car elles s'inséraient particulièrement bien dans notre séquence : l'enseignement explicite était déjà utilisé et le résumé en 15 mots s'adaptait à la longueur des activités que nous voulions proposer à nos élèves.

5.4.2. Descriptif de l'activité

En début d'activité, il nous semblait important de présenter de manière très directe les concepts que nous allions étudier. En effet, les élèves entendent dans toutes les branches littéraires qu'il est nécessaire de relever les idées importantes et être capable de les résumer. Or, ce n'est pas quelque chose qu'ils apprennent à faire. Donc, nous avons privilégié de faire ce lien dès le début.

Nous avons demandé dans un premier temps aux élèves de résumer un extrait de film afin que ce premier exercice ne les confronte pas à une difficulté supplémentaire si l'on prenait un texte inconnu.

Puis nous avons divisé la classe en deux groupes pour créer un débat et une évaluation par les pairs de ce qu'il manque ou non pour comprendre une histoire. Le fait qu'ils connaissent le

texte permet aussi de s'appuyer sur quelque chose de plus concret à ce moment-là.

Le rôle de l'enseignant sera ensuite de guider les élèves de manière explicite dans le repérage des informations importantes, et surtout dans la justification de la sélection des informations.

Ce n'est qu'après avoir essayé individuellement de refaire cette tâche que les élèves pourront faire le constat. De cette manière, ils auront pris conscience par eux-mêmes de la difficulté que cela peut représenter et qu'il est nécessaire de relever les bonnes informations pour que le résumé soit complet. Bien que Giasson précise que l'acquisition de la capacité à bien résumer se fait sur le long terme, nous avons tout de même essayé de prolonger l'activité avec le résumé en 15 mots afin de créer un automatisme. L'intérêt de cet exercice est aussi qu'il paraît, aux yeux des élèves, plus ludique qu'un résumé écrit plus long.

Le dernier exercice doit être récolté et corrigé par l'enseignant. Un feed back personnel est nécessaire pour que l'élève se rende compte de ce qu'il fait. Cependant comme nous l'avons déjà mentionné, cette activité ne donnera pas lieu à une évaluation.

5.4.3. Compte-rendu de l'activité

L'activité s'est déroulée sur trois périodes et demie dans les deux groupes.

Au vu des trois activités menées précédemment et de la réaction des élèves, de moins en moins motivés et lassés par ces trois nouvelles, l'enseignante du groupe de niveau 2 a décidé d'alléger les deux dernières tâches, en laissant tomber certaines parties de la planification initiale.

Ainsi, le travail sur l'extrait de film n'a pas été fait, et le travail de résumé oral et de repérage des idées principales prévu en début d'activité a été réalisé selon des modalités différentes : tous les élèves ont relu les premières pages de la nouvelle, en réfléchissant à la manière dont ils pourraient la résumer. Les élèves qui le souhaitaient ont résumé oralement ces pages et l'enseignante a réfléchi avec le groupe-classe à la pertinence des informations retenues.

Les autres tâches ont été réalisées selon la planification initiale.

Dans le groupe de niveau 1, le plan initial a été suivi. Les élèves ont réussi, avec des difficultés, à résumer l'extrait vidéo. Le choix de cet extrait pourrait être remis en question lors d'une activité semblable.

Par contre, ils ont compris ce qu'était une idée principale, mais ont eu de la peine à faire des phrases avec ces idées. C'était plus facile pour eux de synthétiser les idées du film que celles du texte, car ils ne pouvaient pas se raccrocher automatiquement aux mots, et ils ont dû reformuler ce qu'ils avaient vu.

L'exercice 4.3 a été particulièrement intéressant pour les deux groupes. Les élèves, par groupes de deux, ont discuté de la pertinence des résumés proposés et se sont pris au jeu. C'est grâce à ces débats que nous avons réalisé que notre consigne n'était pas assez précise : il y manquait la situation d'énonciation. En effet, pour beaucoup, résumer signifie aussi laisser du

suspense, ne pas tout dire de l'intrigue. Sur ce point, une discussion avec notre participante-formatrice a mis en évidence le fait que les enseignants de 7^e et 8^e Harnos demandent à leurs élèves de ne pas dévoiler la fin de l'intrigue. Cela rejoint le point essentiel que soulève Giasson, à savoir que le résumé souffre d'une grande diversité de définitions. Nous avons discuté des différents types de résumés qui peuvent être faits, et des différents contextes dans lesquels peut servir un résumé, ce qui nous a menées à une conclusion mettant en évidence l'importance de la situation d'énonciation et du destinataire.

Dans le groupe de niveau 2, l'exercice du résumé en 15 mots était également enrichissant et particulièrement utile pour entraîner la capacité des élèves à synthétiser leurs idées. Cependant, la modalité de travail proposée n'a pas convenu aux élèves les plus vifs, puisqu'ils ont dû attendre leurs camarades plus lents. Pour les élèves de niveau 1 par contre, c'est un exercice qui s'est avéré très difficile. Le fait de choisir un seul mot pertinent pour résumer une idée supplémentaire les a braqués. L'enseignante a donc dû s'impliquer beaucoup plus, pour essayer de trouver le mot de vocabulaire le plus approprié. Se sont-ils braqués à cause d'un manque de vocabulaire précis ou en raison des fortes contraintes que demandait l'exercice ?

Enfin, la dernière partie de l'exercice 4, la rédaction d'un résumé par deux, a été quelque peu laborieuse. C'est à nouveau le problème de la reformulation qui les a fait se bloquer au moment de résumer les débuts de chapitre. En effet, ils semblaient tétanisés de devoir utiliser leurs propres mots pour faire l'exercice. Ils auraient voulu reprendre des mots du texte et les poser les uns à côté des autres (y compris les formes verbales au passé simple). Ils semblaient aussi avoir de la peine à sélectionner les informations principales alors que dans l'extrait de film cela ne leur avait posé aucun problème. La distance à prendre pour construire un résumé n'a peut-être pas été suffisamment mise en avant pour l'exercice écrit. Une autre forme de travail de groupe aurait pu être plus profitable. Comme ils ont cette distance de manière intuitive quand il s'agit de résumer un film, peut-être aurait-il mieux valu partir de l'extrait et en faire plusieurs pour automatiser la distanciation nécessaire, puis passer par un extrait du film tiré des nouvelles ou de la bande dessinée pour voir si cela leur permettait d'acquérir une plus grande aisance dans ce domaine.

Le groupe de niveau 2 a réalisé cette tâche après deux semaines de vacances, ce qui explique peut-être en partie sa difficulté à se mettre au travail. En outre, nous pensions que les élèves se réfèreraient à leur dossier, pour se « rafraîchir la mémoire », mais aucun ne l'a fait spontanément. Ils confondaient les personnages des trois nouvelles. L'enseignante a dû passer vers chaque groupe et leur dire qu'ils avaient évidemment le droit de se référer à leur dossier ! En début de séquence, nos élèves ont dit avoir déjà appris à écrire des résumés avec plusieurs enseignants, mais qu'ils n'y arrivaient toujours pas. Ils étaient par contre incapables de nous dire sous quelle forme avaient été menés ces apprentissages. Les exercices que nous leur avons proposés ont certainement clarifié certains points et ont permis d'établir les règles

générales du résumé, mais les élèves maîtrisent-ils cette forme d'écrit pour autant ? Cela est moins sûr. Comme nous l'avons dit précédemment, l'acquisition de bonnes compétences à résumer se fait sur le long terme. Nous tenterons de réactiver les connaissances des élèves en mettant en place d'autres exercices au cours de la lecture du prochain livre.

A notre avis, l'exercice du résumé devrait faire l'objet d'une séquence d'enseignement à part entière. En effet, même si le résumé écrit à proprement parlé ne figurait pas dans nos objectifs, nous pensions tout de même que les élèves en retireraient un peu plus d'aisance à l'écrit. Or cela n'a pas été le cas. Ils ont acquis les éléments qui doivent y figurer et sont capables de différencier les bons des mauvais résumés (ce qui est plutôt probant par rapport à nos objectifs). Nous pensons donc que tant que le résumé n'est qu'une partie d'une séquence consacrée à un livre, cela risque d'être compliqué pour les élèves d'arriver à conclure des règles bien établies de rédaction de résumés. Il serait donc nécessaire de créer une séquence complète uniquement sur le résumé pour constater des résultats positifs sur cette question.

De plus, rétrospectivement, on peut se poser la question de la pertinence d'utiliser un résumé tel quel dans une séquence. En effet, cette pratique renforcerait une image très négative qu'ont les élèves du résumé et de son utilisation dans l'étude des livres en classe. Lorsque nous avons construit la séquence, nous avons d'ailleurs immédiatement sélectionné ce type d'activités, alors que les chercheurs proposent parfois d'autres exercices qui utiliseraient une hiérarchie préétablie. Un autre type d'activité que nous aurions pu mettre en place était de prendre le sujet des idées principales à l'envers. Partir d'un résumé déjà établi et ensuite demander aux élèves d'augmenter le nombre d'informations secondaires afin de voir qu'un texte est construit avec de nombreux éléments supplémentaires qui ne sont pas essentiels auraient pu les aider dans la démarche.

Nous nous sommes peut-être lancées dans cette activité en pensant que certaines notions viendraient d'elles-mêmes.

5.5. Activité n°5 : Comprendre le texte grâce aux inférences

5.5.1. Points théoriques essentiels

Pour cette dernière activité, nous nous sommes penchées sur la question des inférences et de l'implicite dans le texte. Bon nombre d'auteurs ont mis en évidence l'importance de se détacher de l'aspect littéral du texte pour pouvoir ensuite « comprendre entre les lignes » et saisir le sens d'un texte dans sa globalité et dans ce qu'il peut avoir de plus caché. Goigoux et Cèbe, Boyer et Giasson développent tous ces aspects comme étant parmi les plus importants. Nous allons une fois de plus nous baser sur les ouvrages de Jocelyne Giasson pour explorer ces aspects de la compréhension.

Les inférences font partie dans sa typologie des processus d'intégration. Ils permettent, en

effet, comme nous l'avons déjà mentionné de faire des liens entre les propositions ou entre les phrases. Elles peuvent être de deux ordres : explicite ou implicite. Si elles sont explicites, c'est au lecteur de les interpréter comme des liens entre les différents éléments de la phrase. C'est le cas des connecteurs ou des référents. Ils indiquent une relation entre les propositions et les phrases. Ces inférences-là ne seront pas développées dans notre travail, même s'il aurait été intéressant de vérifier si les élèves les interprètent de manière correcte.

Nous allons plutôt nous intéresser aux inférences implicites. Ce sont en effet elles qui sont les plus problématiques pour nos élèves. Comme les inférences explicites, elles servent à assurer la cohésion locale du texte. Si un lecteur veut uniquement comprendre le texte de manière littérale, il n'est pas nécessaire pour lui de faire ces liens. Cependant, à l'école, la volonté est d'arriver justement à décoder ce qui ne peut pas être juste lu.

Giasson présente dans son ouvrage la complexité de la taxinomie qui entoure cette notion d'inférence. Elle se base principalement sur le classement de Cunningham (1987, cité par Giasson, 2011), car selon elle, il est un des seuls à présenter les inférences sous forme d'échelle. Toujours selon ce chercheur, les inférences peuvent être faites sur le texte ou dans la tête du lecteur.

Une inférence peut être définie comme le fait de dépasser la compréhension littérale (ce qui est présent en surface du texte). Cela signifie que l'élève ne pourra pas donner une réponse qui se trouve dans le texte ou qui est, selon Cunningham (cité par Giasson, 2011, p. 61), « sémantiquement équivalente ou synonyme d'une partie du texte, ce qui peut être démontré à l'aide de la grammaire, de la syntaxe et de la connaissance des synonymes ».

Toujours selon cet auteur, repris par Giasson, il existe deux sortes d'inférences : les inférences logiques et les inférences pragmatiques. Les inférences logiques sont incluses dans la phrase, tandis que les inférences pragmatiques ne le sont pas forcément. Ce sont plutôt des inférences sur les connaissances du lecteur, qui ne se vérifient pas nécessairement.

Cunningham donne une solution pour être sûr que la catégorisation est bien faite. La règle d'application veut que « si, à partir d'une phrase, on en sous-entend une autre par inférence pragmatique, lorsqu'on nie la seconde et qu'on joint les deux à l'aide de la conjonction mais, cela devrait produire une phrase acceptable. Dans le cas de l'inférence logique, la phrase produite sera inacceptable » .

Cunningham rajoute qu'il existe une troisième catégorie d'inférences, nommée inférence créative. Ce sont des inférences qui peuvent être faites sur des connaissances antérieures, mais qui sont communes à très peu de monde contrairement aux inférences pragmatiques qui sont partagées par un très grand nombre de gens.

Nous ne développerons dans notre recherche que les inférences pragmatiques. En effet, les inférences logiques ne sont pas vraiment au centre des recherches et il n'existe que très peu d'ouvrages sur cette question.

Par contre, Giasson propose des solutions pour développer la capacité à inférer de manière pragmatique. La chercheuse explique que cette capacité se développe avec les années. S'il est possible à de jeunes élèves de faire des inférences, les éléments à lier doivent être proches dans une phrase pour que cela soit possible.

Ainsi, l'auteure propose une typologie des inférences reliées aux schémas des lecteurs. Ces inférences portent sur le lieu, l'agent, le temps, l'action, l'instrument, la catégorie, l'objet, la cause-l'effet, le problème- la solution, le sentiment-l'attitude.

L'enseignement explicite semble le plus adapté dans ces cas-là. Cependant, il existe aussi d'autres stratégies que l'on peut mettre en place pour aider les élèves à développer ces capacités. Il s'agit premièrement de lire un passage d'un texte et de poser des questions qui utilisent les inférences. Puis, il est essentiel de permettre aux élèves d'émettre des hypothèses sur les réponses possibles. Troisièmement, l'élève devra retrouver les mots-clés qu'il utilise pour pouvoir identifier les éléments nécessaires. Enfin il devra formuler des questions de type oui-non et y répondre. La dernière étape consistera à porter un jugement après avoir répondu à toutes les questions. Il est évident que cette méthode prend du temps. Mais les résultats des recherches qui ont été faites montrent une amélioration de la capacité des élèves à inférer.

Goigoux et Cèbe proposent, quant à eux, de combiner les informations obtenues dans le texte et de les réorganiser et les relier à des connaissances pour pouvoir déduire ou inférer des réponses manquantes. Le but étant de « remplir les blancs du texte ».

5.5.2. Descriptif de l'activité

Au vu des différentes propositions d'activités que nous avons trouvées dans la littérature sur le sujet, nous nous sommes dit que partir des éléments du texte que les élèves perçoivent comme étant flous permettrait de créer une amorce de réflexion. Cela correspondrait à ce qu'affirment Goigoux et Cèbe en parlant justement de remplir le blanc des textes. Nous avons aussi pris en compte que cette activité arrive en dernier et que les élèves pourraient montrer un peu de lassitude et de fatigue.

Il nous est donc apparu plus simple que les élèves notent individuellement les questions qu'ils avaient encore sur les nouvelles de Fred Vargas. Puis dans un deuxième temps, ils pourraient imaginer une interview de l'auteure elle-même, le but étant que les élèves posent le plus grand nombre de questions.

Nous avons fait ce premier exercice de manière individuelle pour qu'il y ait beaucoup de questions différentes (ou non), mais que le choix soit le plus large possible.

Dans un deuxième temps, nous avons décidé d'utiliser la bande dessinée *Le marchand d'éponges*, d'Edmond Baudoin et Fred Vargas (2013) pour essayer de se questionner sur le texte, mais en le comparant avec une bande dessinée. Il ne s'agissait pas, par contre, comme il est proposé dans l'ouvrage de Poslaniec et Houyel (2001), de saisir la différence d'adaptation

entre les deux, même si le personnage de l'inspecteur dur à cuire pouvait convenir au commissaire Adamsberg, personnage principal des trois nouvelles de Vargas. Par contre, en comparant les vignettes et le texte, nous voulions si possible faire apparaître certains éléments plus clairement représentés dans la bande dessinée ou au contraire passés sous silence.

Pour cette activité, nous avons privilégié le travail par groupes de deux afin de créer une discussion sur l'agencement des textes et des vignettes. Comme les élèves doivent faire un choix, il est plus intéressant de procéder de cette manière.

5.5.3. Compte-rendu de l'activité

La dernière série d'exercices a été réalisée sur deux périodes.

La planification a été respectée pour les deux premières activités. Le groupe de niveau 2 n'a pas fait la dernière et le groupe de niveau 1 l'a faite oralement.

Le groupe de niveau 2 a trouvé très peu d'intérêt au premier exercice : la plupart des élèves n'avaient, selon eux, plus de questions de compréhension. Les seules questions qui ont surgi étaient liées au fait qu'il y avait beaucoup de personnages dans les trois nouvelles et qu'ils avaient tendance à les confondre. Dans le groupe de niveau 1 par, contre, cette activité a engendré une discussion riche. Certains élèves avaient encore des questions. Parfois, parce qu'ils avaient mal compris certaines notions que nous avons développées. Parfois, car ils étaient restés sur leur faim et avaient envie de connaître plus de détails. Une des questions posées était particulièrement intéressante pour nous : « Pourquoi un livre pour la jeunesse est si compliqué ? » Cette question était pertinente à plusieurs égards. Premièrement, nous nous sommes aperçues que tous les élèves n'avaient pas compris qu'il ne s'agissait pas de littérature pour la jeunesse. Deuxièmement, cela semblait révéler une habitude des enseignants de ne proposer que des ouvrages pour la jeunesse. Cela contribuerait à alimenter le débat sur le corpus littéraire à enseigner. Nous n'avons pas répondu tout de suite à cette question. Nous avons questionné les autres élèves sur ce qu'ils pensaient. Certains élèves avaient compris que ce n'était pas une littérature pour la jeunesse. Ils ont pu donner des arguments portant sur les collections et l'absence de mention : « pour la jeunesse » typique des livres pour les jeunes. Cela montrait aussi qu'ils avaient une connaissance des livres en tant qu'objets de leur quotidien car ils arrivaient à dire que dans cette collection, il y a tel et tel logo en plus pour les livres pour les jeunes.

D'autres élèves ont répondu que le vocabulaire utilisé ne pouvait pas se trouver dans un livre pour la jeunesse. Enfin un dernier élève a mentionné que si le livre était complexe, c'était pour montrer que dans la tête de l'enquêteur, c'est aussi compliqué.

Un des élèves de niveau 1 a posé plusieurs questions sur les registres de langue. Il a été étonné qu'il puisse y avoir à la fois des mots du vocabulaire soutenu et des mots plutôt grossiers dans le même ouvrage. Comme nous avons étudié les registres de langue auparavant, la question a

fait rebondir le débat sur la pertinence et l'utilité de diversifier les registres au sein d'un même texte. Les élèves avaient gardé en tête que lorsqu'on commence un texte avec un registre bien précis, il est important de le conserver tout au long du texte. Cette remarque permet de mettre en évidence un malentendu cognitif certes mineur par rapport à notre séquence mais qui montre à quel point les élèves peuvent retenir des éléments qu'on ne leur donne pas en tant que tels.

Dans les deux groupes, cet exercice a été plutôt bien accueilli. Le format était différent et cela les a attirés. La première partie de l'exercice a été faite avec l'aide de l'enseignante, car les élèves n'étaient pas tous au courant des changements de monnaie en France (une des hypothèses que l'on peut faire). Par contre, ils ont trouvé qu'il était justifié de mettre en évidence le personnage de Pi, car c'était « le » personnage principal de cette nouvelle. Pour l'exercice sur la bande dessinée, le graphisme les a un peu surpris et beaucoup d'entre eux ont fait remarquer qu'ils n'arrivaient pas bien à distinguer ce qui figurait dans la bande dessinée. Les élèves ont même commencé de manière un peu anarchique à discuter sur les aspects esthétiques ou non de certaines bandes-dessinées. Cependant lorsqu'ils se sont recentrés sur l'activité en question, ils ont aisément retrouvé l'ordre dans lequel les répliques se succédaient.

Conclusion

Dans notre conclusion, il nous paraissait important d'effectuer tout d'abord une synthèse des éléments cruciaux de notre travail.

Nous avons pu retracer, au travers des cinq activités proposées aux élèves, les processus fondamentaux de la compréhension en lecture ainsi que les stratégies efficaces à instaurer face à un texte. Nous n'avons pas utilisé ces processus de manière exhaustive, certains ne pouvant pas être mis en place, car ils relevaient du domaine du décodage (notion qui ne figure pas dans le PER pour le cycle 3). Cependant, que ce soient les hypothèses et les représentations mentales, la structure du récit, l'étude des personnages et des idées principales, ou la reconnaissance d'informations cachées, tous ces processus ont été développés de manière à aider les élèves dans la compréhension des nouvelles de Fred Vargas. Au travers d'exercices qui faisaient appel à différentes habiletés cognitives, les élèves ont pu tour à tour émettre des hypothèses, justifier leur avis et défendre leur point de vue, mais aussi déduire des informations implicites.

Ce travail permet de répondre à la question que nous nous étions posée au début de notre recherche : est-ce que nos élèves de 9^e année peuvent aborder, grâce aux différentes habiletés et stratégies que nous mettons en place, des nouvelles intégrales non conçues pour la jeunesse,

en tenant compte des exigences du Plan d'étude romand ?

Nos élèves de 9^{ème} année, bien que surpris par la démarche que nous leur avons proposée, ont adhéré aux exercices et aux modalités que nous avons mises en place. Les nouvelles de Fred Vargas, qui les ont interpellés, ont pu être étudiées et analysées au même titre que des nouvelles ou des romans conçus pour la jeunesse. Enfin, l'adaptation des stratégies de lecture et des processus de compréhension proposés par les différents chercheurs aux progressions des apprentissages du PER et aux micro-objectifs s'est révélée pertinente.

Certains choix que nous avons faits pour construire cette séquence devraient a posteriori être remis en question au vu du retour que nous avons eu sur nos activités.

Dans les aspects concluants de notre travail, nous mentionnerons le choix des progressions adéquat, ainsi que les micro objectifs. Le genre de texte nous a semblé aussi pertinent, même si les élèves se sont plaints de la complexité des nouvelles au début de la séquence. Quant à la lecture des nouvelles au début de la séquence, nous ménagerions par contre le suspens. Certes, cette modalité se justifie au vu des activités que nous avons faites, mais cela a peut-être contribué à une certaine lassitude lors des dernières activités.

Il est aussi évident que si nous devons recommencer une telle séquence, nous réfléchirions tout de même à des modifications quant aux modalités d'enseignement et à la construction de la séquence en elle-même. Peut-être privilégierions-nous une séquence qui commencerait par un état des lieux des connaissances des élèves. En effet, avec les résultats de production initiale sur le modèle des séquence Corome, nous aurions pu ajuster les activités de manière à coller au plus près de la réalité des savoirs acquis par les élèves. Cependant, la construction de la séquence n'aurait pas pu être préparée dans les temps et les modifications auraient été trop importantes compte tenu des impératifs du mémoire. Nous n'avons pu que modifier partiellement les modalités et la quantité de travail lorsque cela était nécessaire, comme nous l'avons mentionné dans les différents commentaires des activités.

Il est aussi nécessaire de mentionner les remarques que nous avons reçues de nos collègues qui ont réalisé la séquence en même temps que nous. Ils ont trouvé l'activité intéressante mais véritablement chronophage. A ce propos, nous avons réfléchi à cette problématique que nous avons mise en lien avec la lassitude des élèves. Nous avons émis l'hypothèse que l'activité 5 sur les inférences était l'activité de trop. Nous aurions pu en effet, faire en sorte d'enseigner cette stratégie au travers des autres activités. Ainsi, les élèves ne se seraient peut-être pas lassés aussi rapidement. Cependant, la question de la manière d'enseigner l'implicite ne serait pas aussi développée et n'aurait pas été enseignée de manière explicite et cela, nous ne le voulions pas. L'alignement curriculaire était un des points essentiels de nos choix au vu de son importance dans l'enseignement.

Une question reste cependant en suspens. Que restera-t-il de ces notions chez les élèves s'ils

n'y sont plus confrontés ? Est-ce qu'une séquence peut suffire à automatiser les stratégies ? La réponse est clairement : non !

Tous les chercheurs sont unanimes pour affirmer que ces processus et stratégies doivent être enseignés sur le long terme. On peut même s'interroger si notre séquence n'arrive pas un peu tard dans le cursus scolaire de l'élève.

Il est nécessaire de continuer de développer non seulement les stratégies que l'on a pu leur proposer, mais aussi celles que nous n'avons pas privilégiées, faute de temps. Les choix que nous avons faits constituent quelques éléments de l'ensemble des progressions des apprentissages du PER.

Ces outils, s'ils sont développés par les enseignants du secondaire 1, permettraient peut-être aux élèves de comprendre non seulement des textes écrits pour la jeunesse, mais aussi des textes autres, qui diversifieraient leur rapport à la lecture et espérons-le, qui leur feraient développer une affinité littéraire plus importante.

Bibliographie

- Aulls, M. (1986). Actively Teaching Main Idea Skills. In J. Baumann (Ed.), *Teaching Main Idea Comprehension* (pp. 96-133). Newark : Delaware.
- Boyer, C. (1993). *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture : modèles d'activités d'enseignement*. Boucherville (Québec) : Graficor.
- Cèbe, S., Goigoux, R., Perez-Bacqué, M. et Raguideau, C. (2012). *Lector et Lectrix : apprendre à comprendre les textes : collège*. Paris : Retz.
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2009). *Lector et Lectrix : apprendre à comprendre les textes narratifs : CMI, CM2, 6^e, Segpa*. Paris : Retz.
- Cèbe, S., Goigoux, R. et Thomazet, S. (2004). Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. *Lire écrire, un plaisir retrouvé*, CD-Rom. Consulté le 2 juin 2015 dans <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00922482/document>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Plan d'études romand (PER)*. Consulté le 4 juin 2015 dans <http://www.plandetudes.ch>
- Cunningham, P. (1987). Are Your Vocabulary Words Lunules or Lupulins ? *Journal of Reading*, 30(4), 344-350.
- Dabène, M. et Quet, F. (dir.) (1999). *La compréhension des textes au collège : lire, comprendre, interpréter des textes au collège*. Grenoble : CRDP de l'Académie de Grenoble.
- De Koninck, G. (2005). *Lire et écrire au secondaire : un défi signifiant*. Montréal : Chenelière éducation.
- Direction générale de l'enseignement obligatoire (2014). *Cadre général de l'évaluation, procédures et dispositions légales et réglementaires en relation avec l'évaluation du travail des élèves (2^e éd.)*. Consulté le 4 juin 2015 dans http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/CGE_2014_2015_2e_edition_2014.pdf
- Dolz, J., Noverraz, M. et Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit* (Vol. 4). Bruxelles : De Boeck.
- Dubois, J. (1992). *Le roman policier ou la modernité*. Paris : Nathan
- Dufays, J.-L. (Éd.) (2008). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Giasson, J. (2011). *La compréhension en lecture* (3^e éd.). Bruxelles : De Boeck Université.
- Giasson, J. et Escoyez, T. (2013). *La lecture : de la théorie à la pratique* (4^e éd.). Bruxelles : De Boeck.

- Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Boucherville (Québec) : Gaëtan Morin.
- Gion, M.-L. et Slama, P. (1998). *Lire et écrire avec le roman policier: cycle III, 6^e, 5^e*. Le Perreux-sur-Marne : CRDP de l'académie de Créteil.
- Goigoux, R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 37-56. Consulté le 4 juin 2015 dans <http://www.revuedeshep.ch/pdf/vol-1/2004-1-goigoux.pdf>
- Huber, M. (2005). *Apprendre en projets : la pédagogie du projet-élèves* (2^e éd.). Lyon : Chronique sociale.
- Irwin, J. (1986). *Teaching reading comprehension processes*. Engelwood (New Jersey) : Prentice-Hall.
- Jeunet, J.-P. (Réalisateur). (2001). *Le fabuleux destin d'Amélie Poulain*. France : UGC.
- Lits, M. (1990). Lire à quinze ans. *Littérature et enseignement*, 6, 8-10.
- Perrin, A. (2010). *Quelle place pour la littérature à l'école ?* Paris : Retz.
- Poslaniec, C. et Houyel, C. (2001). *Activités de lecture à partir de la littérature policière*. Paris : Hachette.
- Roussel, P. (2000). *La motivation au travail. Conceptions et théories*. Toulouse : LIRHE.
- Todorov, T. (2007). *La littérature en péril*. Paris : Flammarion.
- Vargas, F. (2002). *Coule la Seine*. Paris : J'ai lu.
- Vargas, F. et Baudoin, E. (2013). *Le marchand d'éponges*. Paris : Librio.
- Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre ?* (2^e éd.) Bruxelles : De Boeck
- Viart, D. et Vercier, B. (2005). *La littérature française au présent : héritage, modernité, mutations*. Paris : Bordas.

Annexes

Les annexes sont constituées des 5 activités de la séquence que nous avons menées avec les élèves, ordonnées de manière chronologique.

Pour chaque activité, on trouve premièrement, le tableau destiné à l'enseignant, avec un descriptif des exercices proposés. Ensuite, les documents distribués aux élèves, et enfin les propositions de corrigés pour chacune des tâches.

A. Activité 1

Vargas, *Coule La Seine*

Document de l'enseignante

Déroulement de l'activité 1 Découverte, hypothèses autour de *Salut et Liberté*

Activité	Déroulement de l'activité	Matériel
Observation des couvertures	<p>Les élèves n'ont pas encore lu le texte, et n'ont pas reçu le livre.</p> <ul style="list-style-type: none">- L'enseignante projette les couvertures au beamer, et pose des questions aux élèves qui répondent oralement (cf corrigé 1.1).- Les élèves répondent individuellement par écrit à la question 1 du doc 1.2	<ul style="list-style-type: none">- doc 1.1, dias 3-5- doc corrigé 1.1- doc 1.2, question 1
Observation de la 4 ^e de couverture	<ul style="list-style-type: none">- L'enseignante lit à voix haute la quatrième de couverture, projetée au beamer.- Elle pose des questions aux élèves, par oral (cf corrigé 1.1).- Par groupes de 4, les élèves notent informations et hypothèses sur leur document.	<ul style="list-style-type: none">- doc 1.1, dia 7- doc corrigé 1.1- doc 1.2, question 2
Découverte. Les premières pages de <i>Salut et Liberté</i>	<p>- L'enseignante explique l'objectif de l'exercice aux élèves :</p> <p>« Une <u>représentation mentale</u> est ce que le lecteur fabrique dans sa tête quand il veut comprendre un texte. Il rassemble les idées importantes et les organise pour qu'elles fassent une histoire cohérente. Il fabrique ainsi une sorte de film de cinéma qui représente l'histoire lue. »</p> <p>« Représentation car il s'agit de fabriquer des images ou des pensées et non se rappeler par coeur tous les mots de toutes les phrases. »</p> <p>« Mentale parce que cela se passe dans l'esprit, dans le cerveau »</p> <p>[Goigoux & Cèbe]</p> <p>- L'enseignante lit le début de <i>Salut et Liberté</i> à haute voix (pp.9-12 → « [...], mais n'avait pas l'air d'avoir beaucoup d'argent en poche »).</p> <p>Les élèves n'ont pas encore reçu le texte. Avant la lecture, elle explique aux élèves qu'ils devront écouter et se construire une première représentation mentale du texte, commencer à « faire leur film ».</p> <p>- Les élèves se mettent par 4 et répondent aux</p>	<ul style="list-style-type: none">- livre, pp.9-12- doc 1.1, dia 8

	<p>questions projetées au beamer - Par écrit, ils répondent à la question 4 du doc 1.2</p> <p><i>Les élèves reçoivent le livre.</i></p> <p>- Par quatre, chacun sur son document, les élèves dessinent le plan de la scène. L'enseignante propose sa version du schéma au beamer et en discute avec les élèves</p> <p>- L'enseignante demande aux élèves ce qu'ils ont appris lors de cette première séquence. L'enseignante note les constats au tableau, les élèves les copient sur leur document.</p>	<p>- doc 1.2, question 4</p> <p>- doc 1.2, question 5 - doc 1.1, dia 9</p> <p>- doc 1.2, « je retiens »</p>
--	--	--

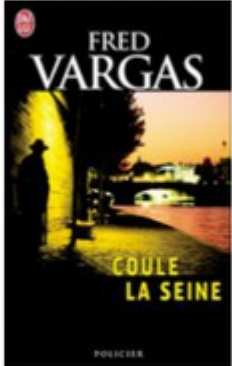
Fred Vargas
Coule la Seine

Découverte du livre

1

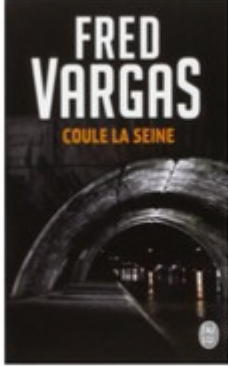
Observation des couvertures du recueil

2




FRED VARGAS
COULE LA SEINE
POLICIER

3



FRED VARGAS
COULE LA SEINE

4




FRED VARGAS
COULE LA SEINE
POLICIER
Viviane Henry

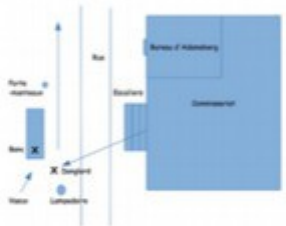
5

La quatrième de couverture

6

	<p>Lecture du début de <i>Salut et Liberté</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Où se passe cette scène ? • Qu'est-ce que l'on y voit ? • Qui est là ? • Que se passe-t-il ? • Qui parle à qui ?
---	---

Salut et liberté, pp. 9 à 12, schéma



Observation des couvertures (projetées au beamer)

Par oral, poser les questions suivantes aux élèves :

- **Quelles sont les couleurs dominantes ?**

Noir/blanc, sombre. Jaune, lumières de la ville dans la nuit

- **Quel type de décor est représenté ?**

Décor urbain, rivière → Seine, quais, ponts

- **Quelle impression produit chaque couverture ?**

Peur, inquiétude, mystère...

- **Comment l'auteur, le titre, l'éditeur sont-ils mis en valeur ?**

Le nom de l'auteur est en caractère plus gros que le titre > auteur connu ? Le lecteur qui connaît Vargas sait à quoi s'attendre en voyant ce nom.

Titre en couleurs, nom de l'auteur en blanc.

Sur deux des couvertures, le genre est donné « policier ».

Fred Vargas = son vrai nom ou pseudo ?

Fred Vargas est née à Paris en 1957. Fred est le diminutif de Frédérique. Vargas est son nom de plume pour les romans policiers.

Pendant toute sa scolarité, Fred Vargas ne cesse d'effectuer des fouilles archéologiques. Après le bac, elle choisit de faire des études d'histoire. Elle s'intéresse à la préhistoire, puis choisit de concentrer ses efforts sur le Moyen Âge. Elle a débuté sa « carrière » d'écrivain de roman policier par un coup de maître. Son premier roman *Les Jeux de l'amour et de la mort*, sélectionné sur manuscrit, reçut le Prix du roman policier du Festival de Cognac en 1986 et fut donc publié aux éditions du Masque.

« Fred Vargas a inventé un genre romanesque qui n'appartient qu'à elle : le Rompol. Objet essentiellement poétique, il n'est pas noir mais nocturne, c'est-à-dire qu'il plonge le lecteur dans le monde onirique de ces nuits d'enfance où l'on joue à se faire peur, mais de façon ô combien grave et sérieuse, car le pouvoir donné à l'imaginaire libéré est total. C'est cette liberté de ton, cette capacité à retrouver la grâce fragile de nos émotions primordiales, cette alchimie verbale qui secoue la pesanteur du réel, qui sont la marque d'une romancière à la voix unique dans le polar d'aujourd'hui. Les personnages qui peuplent ses livres sont aussi anarchistes et lunaires que savants. Qu'ils soient férus d'Antiquité ou océanographes, le regard qu'ils posent sur le monde combat le conformisme et l'ordre établi avec pour arme la fantaisie et l'humour. », Jeanne Guyon, *Le Magazine Littéraire*

Source: <http://www.viviane-hamy.fr/les-auteurs/article/fred-vargas?lang=fr>

- **Quels peuvent être les personnages présents ?**

Pas de personnage sur certaines couvertures.

Ombre d'un homme avec chapeau et manteau, bedonnant, de profil → inspecteur ?

- **Ces couvertures incitent-elles à la lecture ?**

Avis personnel des élèves...

→ **Les élèves répondent par écrit sur le document 1.2 à la question 1.**

Observation de la quatrième de couverture (projetée au beamer)

Lecture de la quatrième de couverture par l'enseignante, puis poser les questions suivantes, oralement :

- **Quelles informations nous donne-t-elle ?**

Auteur, titre, résumé très court, critique des *Echos*, présentation de l'auteur, ISBN, auteur de la photo de couverture, éditeur, collection, site internet de l'éditeur, prix en France.

- **Les informations données dans le résumé confirment-elles ou infirment-elles les hypothèses formulées à partir de la couverture ?**

Selon ce qui a été dit précédemment

- **Que nous apprend-elle sur les personnages du recueil ?**

Le Commissaire Adamsberg est certainement le personnage principal.

Il est comparé à un magicien. Il se fie à son instinct et à son flair.

Pas d'informations sur d'autres personnages (à part la *femme noyée*).

→ **Les élèves répondent par écrit sur le document 1.2 aux questions 2. et 3.**

Le début de *Salut et Liberté*

L'enseignante lit le début de la nouvelle à voix haute, jusqu'à la page 12 → « *mais n'avait pas l'air d'avoir beaucoup d'argent en poche* »).

Puis projection des questions au beamer, les élèves y répondent oralement par 4.

- **Où se passe cette scène ?**

Dans la rue, devant un commissariat, dans le 5^e arrondissement de Paris. (Mois de juillet.)

- **Qu'est-ce que l'on y voit ?**

Un vieil homme assis sur un banc, un réverbère, un porte-manteaux, un commissariat, un policier.

- **Qui est là ?**
un vieil homme (Vasco) , un policier (Adrien Danglard)
- **Que se passe-t-il ?**
Vasco assis sur un banc, mange des olives et boit de la bière. Danglard sort du commissariat. Les deux hommes échangent quelques mots au sujet du portemanteaux que Vasco a installé dans la rue.
- **Qui parle à qui ?**
Vasco s'adresse d'abord à Danglard, puis discussion.

→ **Les élèves répondent par écrit sur le document 1.2 à la question 4.**

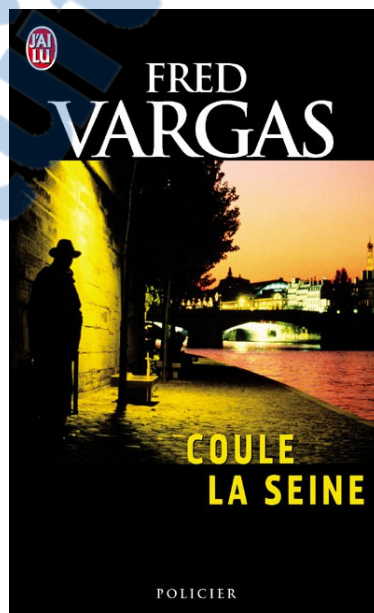
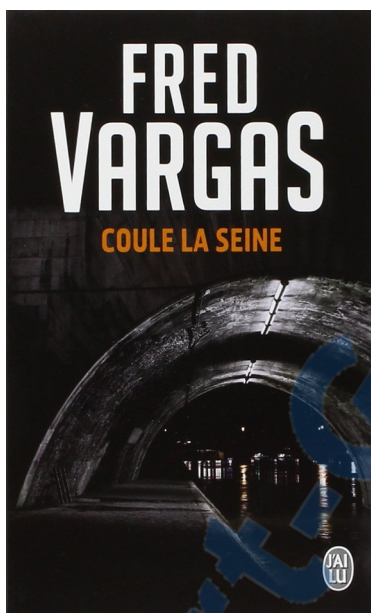
→ **distribuer le livre aux élèves, ils réalisent par groupes de 4, le dernier exercice du document 1.2 (question 5.)**

→ **l'enseignante propose sa version du plan au beamer**

→ **Les élèves écrivent le constat dans leur dossier (1.2)**

Activités de découverte du recueil

La couverture



1. A partir de l'observation de ces couvertures, quelles hypothèses peux-tu faire sur le contenu de ce recueil ?

FRED VARGAS
COULE LA SEINE

Un banc public près d'un lampadaire, des lettres anonymes. Un Noël de garde et une femme noyée. Un taxi qui s'en va, trois coups de feu partent. Une balade sur les quais pour réfléchir à tout ça.

Le commissaire Adamsberg est un véritable magicien qui se fie à son instinct et à son flair. Dans ce recueil, trois nouvelles pour le prouver : *Salut et liberté*, *La nuit des brutes* et *Cinq francs pièce*.

Trois récits jubilatoires qui se lisent trop vite ! • **LES ÉCHOS**

FRED VARGAS, archéologue de métier, a créé le *rompol*, genre littéraire à part entière, où la narration est empreinte d'humour, de liberté, et de poésie. Ses romans ont fait l'objet d'adaptations cinématographiques et télévisuelles et son œuvre est désormais traduite dans plus de trente pays.

ISBN : 978-2-290-35129-1
9 782290 351291

Texte intégral
Photo de couverture :
Bruno Fert © Picturetank
© Éditions J'ai lu
www.jailu.com

Cheminis Nocturnes
PRIX FRANCE
4,30€

2. Les hypothèses que tu as formulées à partir de l'observation de la couverture sont-elles confirmées sur la 4ème de couverture ?

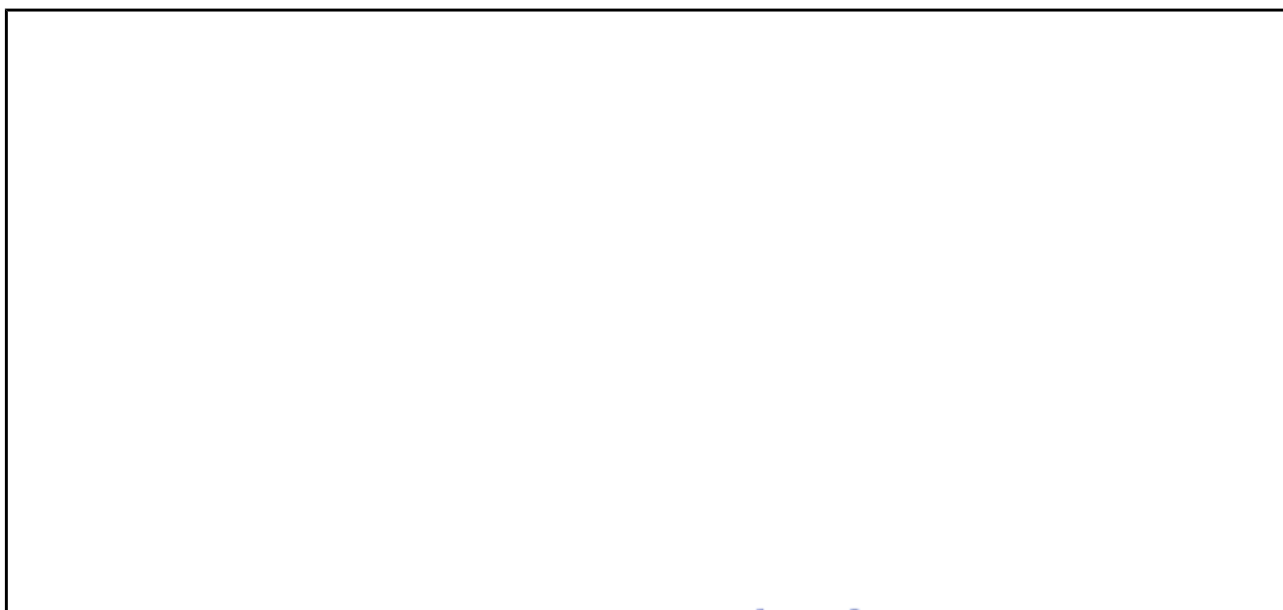
3. Qu'apprend-on sur les personnages du recueil ?

Salut et liberté

pp. 9 à 12 : lues par l'enseignante

4. Imagine ce qui va se passer dans la suite du récit.

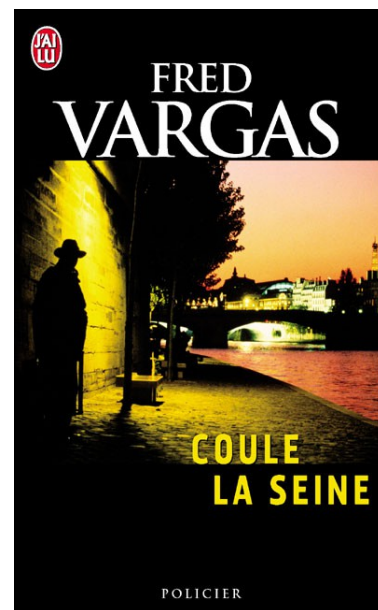
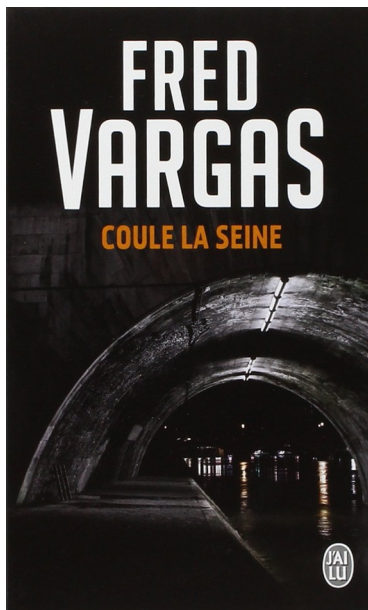
5. Dessine la scène schématiquement, avec la position des personnages, du banc, du commissariat, du porte-manteaux...



→ **Je retiens**

Activités de découverte du recueil

La couverture

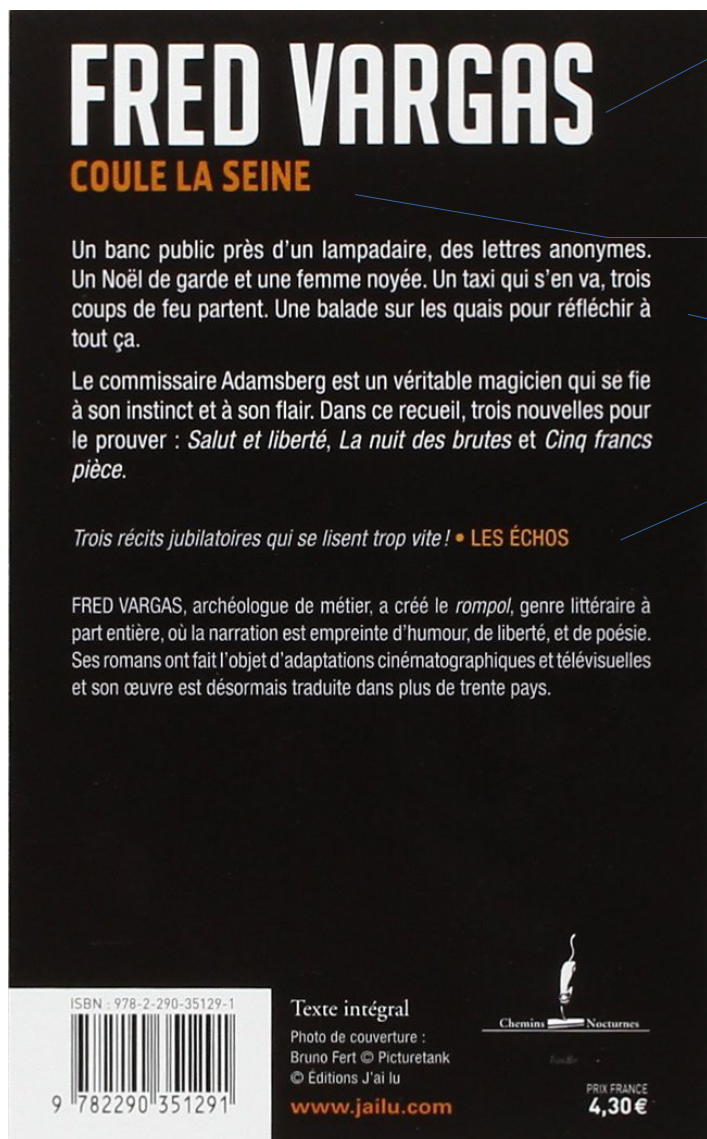


1. A partir de l'observation de ces couvertures, quelles hypothèses peux-tu faire sur le contenu de ce recueil ?

→ chaque élève écrit ses propres hypothèses, individuellement...

La 4ème de couverture

Corrigé 1.2/p.2



Nom de l'auteur

Titre du recueil

Résumé

Critique

Informations sur l'auteur

... etc

2. Les hypothèses que tu as formulées à partir de l'observation de la couverture sont-elles confirmées sur la 4ème de couverture ?

→ chaque élève fait son propre constat, selon les hypothèses formulées en 1.

3. Qu'apprend-on sur les personnages du recueil ?

Le Commissaire Adamsberg est certainement le personnage principal.

Il est comparé à un magicien. Il se fie à son instinct et à son flair.
Pas d'informations sur d'autres personnages (à part la femme noyée).

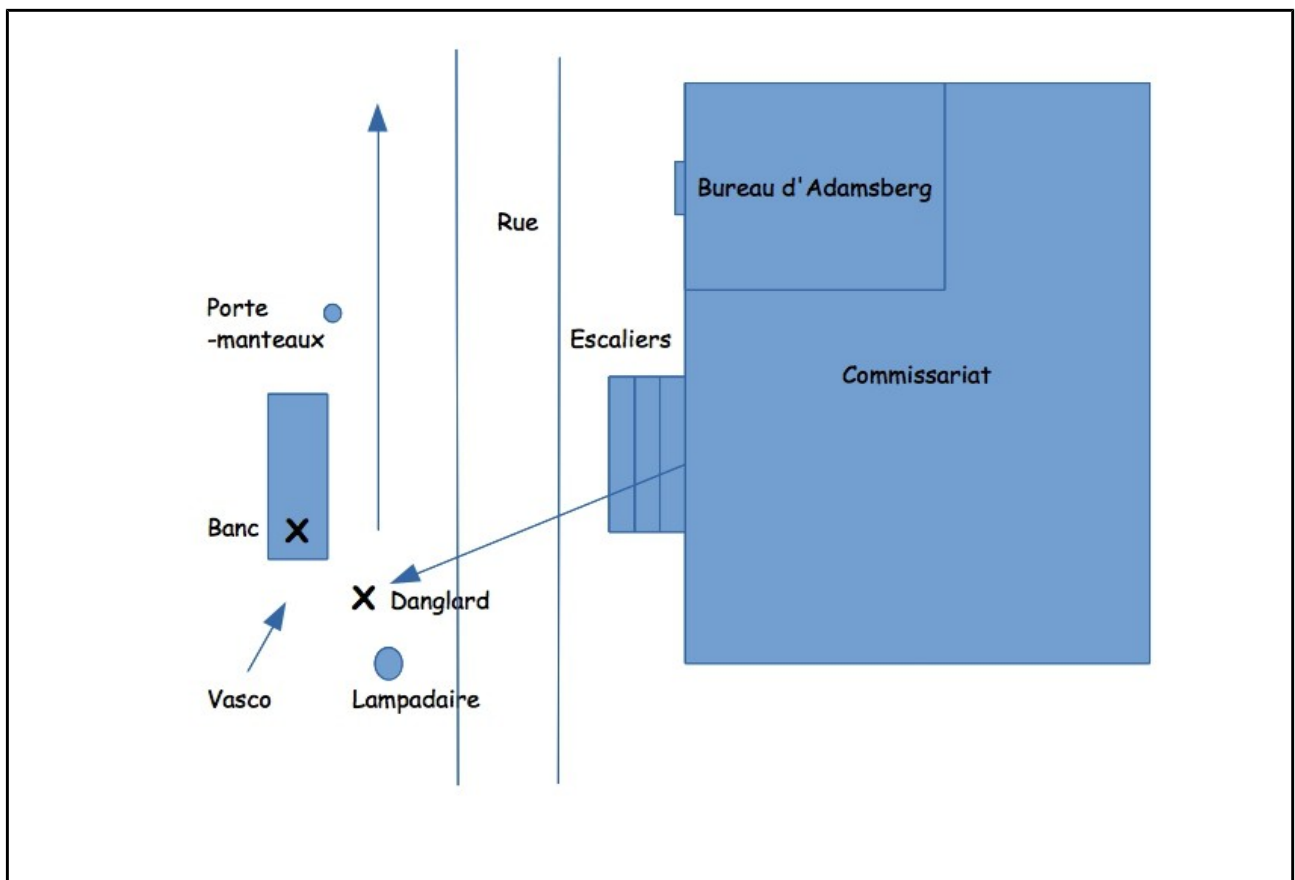
Salut et liberté

pp. 9 à 12 : lues par l'enseignante

4. Imagine ce qui va se passer dans la suite du récit.

→ Par quatre, discussion, chaque élève note ses propres hypothèses

5. Dessine la scène schématiquement, avec la position des personnages, du banc, du commissariat, du porte-manteaux...



→ **Je retiens**

Les exercices que je viens de faire m'ont permis d'acquérir des stratégies pour bien comprendre et mémoriser un texte :

1. Je peux formuler des hypothèses et les vérifier au cours de ma lecture
2. Je peux fabriquer une représentation mentale de ce que je lis, faire le film de l'histoire dans ma tête.
3. Je peux dessiner, faire des schémas, des plans pour m'aider à comprendre le texte.

B. Activité 2

Vargas, *Coule La Seine*

Document de l'enseignante

Déroulement de l'activité 2 La structure narrative

Activité	Déroulement de l'activité	Matériel
Identifier la structure narrative de <i>La Nuit des Brutes</i>	<p>Les élèves ont dû lire la nouvelle pour le jour de l'activité.</p> <ul style="list-style-type: none">- L'enseignante explique aux élèves ce qu'est une « carte du récit » : Comme une carte routière guidant le conducteur, la carte du récit sert à guider le lecteur du début à la fin de l'histoire. Elle l'aide à mieux comprendre et retenir l'histoire.- Les élèves reçoivent le document 2.1 et complètent la « carte du récit », après explicitation des consignes, individuellement, par écrit.- Rappel du schéma narratif (normalement étudié en 8è) : L'enseignante et les élèves complètent ensemble le schéma de la p.2. Reconstituer oralement le schéma narratif de <i>La Nuit des Brutes</i>.	<ul style="list-style-type: none">- livre- doc 2.1, p.1- doc 2.1, p.2
Remettre un texte en ordre (en utilisant le schéma narratif)	<p>Les élèves ont déjà lu <i>5 francs pièces</i> et <i>Salut et Liberté</i>.</p> <ul style="list-style-type: none">- Par deux, les élèves doivent remettre dans l'ordre les extraits du document 2.2. La classe est divisée en deux et chaque moitié travaille sur une des deux nouvelles.- Mise en commun du travail : chaque groupe propose sa structure, en justifiant leurs choix. Les élèves complètent la partie sur laquelle ils n'ont pas travaillé.	<ul style="list-style-type: none">- livre- doc 2.2- doc 2.2
Histoire trouée, à compléter	<ul style="list-style-type: none">- Les élèves sont divisés en quatre groupes. Chaque groupe reçoit le texte de Friot avec une partie manquante (différente pour chacun). Les élèves inventent la partie manquante.- Chaque groupe lit à voix haute la partie qu'il a rédigée, puis l'enseignante lit le texte original.	<ul style="list-style-type: none">- docs 2.3 2.3.1, 2.3.2, 2.3.3, 2.3.4

La nuit des brutes : la carte du récit

QUI ?

Les personnes les plus importantes de l'histoire.

OÙ ?

L'endroit où l'histoire se passe.

QUAND ?

Le moment où l'histoire se passe.

QUEL EST LE PROBLÈME ?

Le problème rencontré par les personnages.

QU'ARRIVE-T-IL ?

Ce que fait le personnage pour essayer de régler le problème.

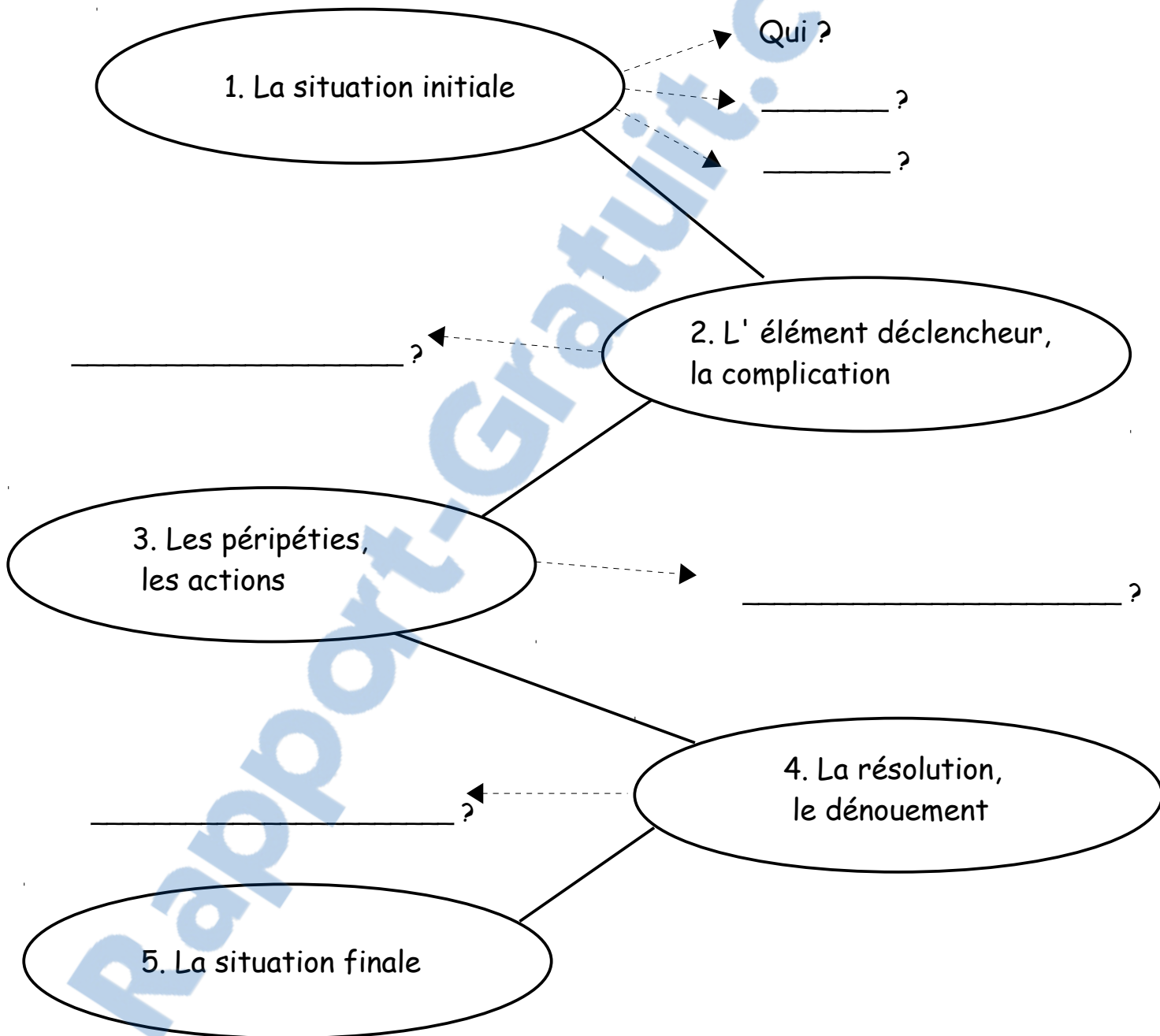
QUELLE EST LA SOLUTION ?

Comment le problème a été réglé.

→ Je retiens : le schéma narratif

2.1/p.2

Les questions posées dans la carte du récit correspondent aux 5 étapes du schéma narratif.



→ Le schéma narratif peut être très utile pour comprendre un texte ou pour écrire le résumé d'une nouvelle par exemple.

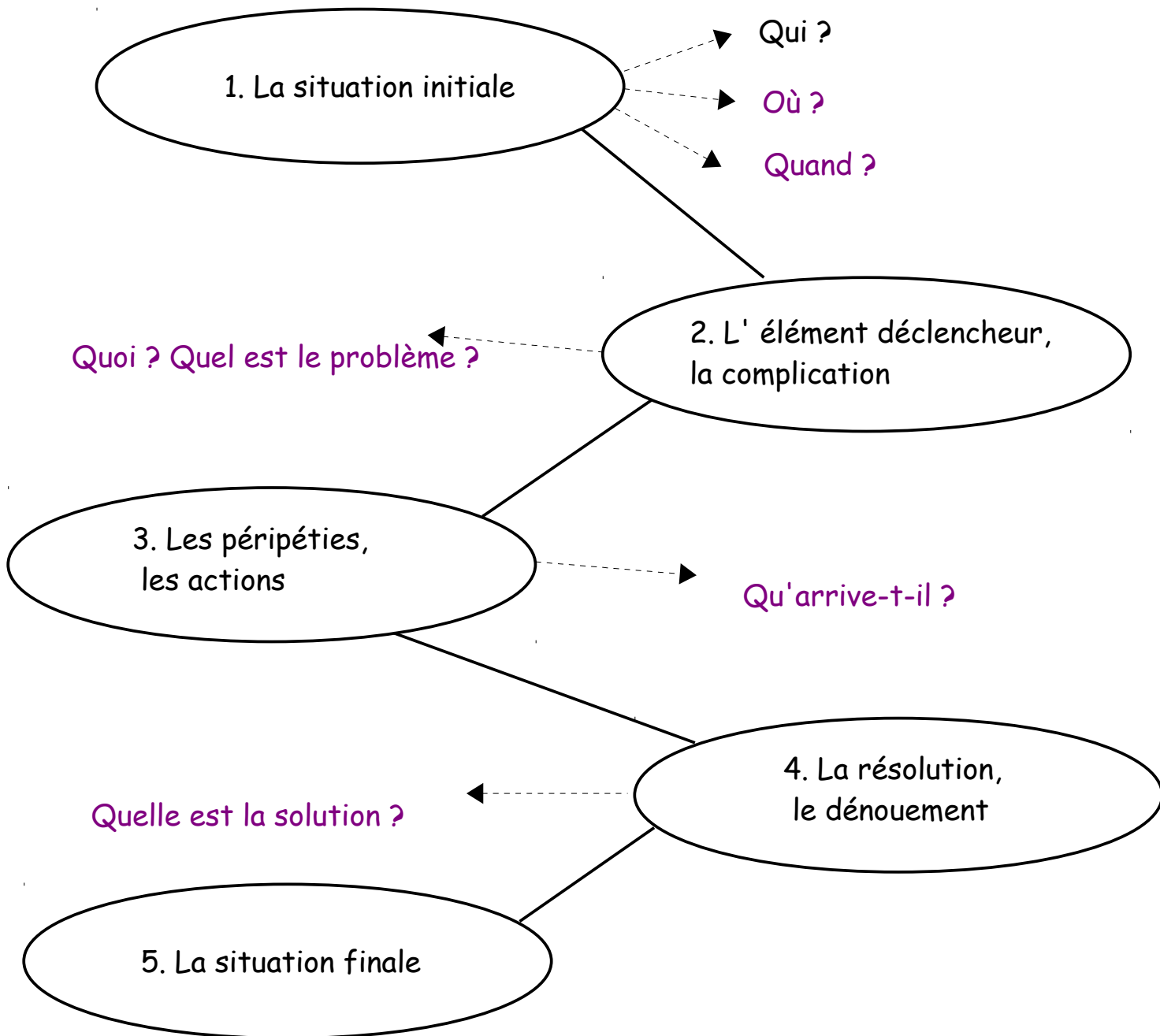
La nuit des brutes : la carte du récit

<p>QUI ? Les personnes les plus importantes de l'histoire. <i>Adamsberg, Deniaut, Charles Sancourt, (Annie Rochelle)</i></p>
<p>OÙ ? L'endroit où l'histoire se passe. <i>A Paris, dans un commissariat et au bord de la Seine</i></p>
<p>QUAND ? Le moment où l'histoire se passe. <i>Durant la période de Noël (du 24 au 28 décembre)</i></p>
<p>QUEL EST LE PROBLÈME ? Le problème rencontré par les personnages. <i>Une femme est retrouvée morte dans la Seine</i></p>
<p>QU'ARRIVE-T-IL ? Ce que fait le personnage pour essayer de régler le problème. <i>Adamsberg mène l'enquête, recherche l'identité de la victime et de son meurtrier</i></p>
<p>QUELLE EST LA SOLUTION ? Comment le problème a été réglé. <i>Adamsberg retrouve l'assassin grâce à Charles. (Charles remarque un oiseau du Sud sur une photo sensée avoir été prise à Lille. Germain Rochelle est en fait Guy Verdillon, l'amant d'Annie Rochelle. Il a volé l'identité et l'argent de Germain Rochelle avec la complicité d'Annie 10 ans plus tôt, et s'est débarrassé de celle-ci le 24 décembre.)</i></p>

→ Je retiens : le schéma narratif

Corrigé 2.1/p.2

Les questions posées dans la carte du récit correspondent aux 5 étapes du schéma narratif.



→ Le schéma narratif peut être très utile pour comprendre un texte ou pour écrire le résumé d'une nouvelle par exemple.

Structure narrative dans 5 francs pièces et Salut et Liberté

Voici des extraits de la nouvelle 5 francs pièces. Remets-les dans l'ordre du récit.

	<ul style="list-style-type: none"> - Tu savais le numéro de sa plaque ? - Les chiffres, c'est mon truc. C'est de naissance. <p>Adamsberg déplia le papier et le parcourut rapidement.</p>
	<p>Un vieux tas de fringues abandonnées dans le froid, c'était tout ce que l'assassin avait vu de lui, s'il l'avait seulement vu. Et pour une fois, cette affreuse transparence qui échoit aux sans-grade lui avait sauvé la peau.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Tu veux pas aider, c'est cela ? <p>Pi plissa les yeux.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vous me tutoyez ? - Les flics tutoient. Ça augmente le rendement policier.
	<p>Des éponges, s'il en avait vendu cinq dans la journée, c'était le bout du monde. Ça lui faisait vingt-cinq francs, plus les six francs de reste d'hier. Il sortit son duvet d'un sac suspendu sous le ventre du caddie, se coucha sur la bouche du métro et s'enroula bien serré.</p>
	<p>Pi s'approcha du bâtiment, tâta la surface de l'enduit du plat de la main.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Je commence quand ? - Tu auras la peinture et l'échelle demain. Ensuite, tu te démerdes.
	<ul style="list-style-type: none"> - Qu'on escorte ce gars à pied jusqu'au commissariat, dit une voix pas loin de lui. - Avec son caddie plein de merde ? Demanda une autre voix ? - J'y compte. Faites sauter le cadenas.

Remets les extraits de la nouvelle *Salut et Liberté* dans l'ordre du récit.

	<ul style="list-style-type: none"> - Tu trouves normal d'avoir sur toi un article qui me concerne ? - Ce n'est pas à cause de toi. C'est pour le pauvre gars qui s'est fait jeter dans la Seine, le clochard du pont Henri-IV qu'on appelait « Dix de carreau ». Un ami. Parole d'honneur, je ne connaissais pas ton nom avant de lire l'article. Tu as serré son assassin en trois semaines, c'est fortiche, non ?
	<ul style="list-style-type: none"> - Lettre anonyme ? Demanda Danglard. - C'est cela. - On en a des brouettes. - Celle-ci est différente : elle n'accuse personne. Lisez, lisez Danglard, cela va vous amuser, je le sais.
	<ul style="list-style-type: none"> - Mais tout de même, hasarda Vasco, pour la femme de la gare, vous en étiez où, chez les flics ? - Nulle part, à un accident. Classement en cours. <p>Vasco s'appuya à son valet et resta immobile quelques instants.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si bien que le tueur, reprit-il, vous ne l'auriez jamais eu si... ?
	<ul style="list-style-type: none"> - Tu t'imagines que c'est moi qui t'écris ? - Que c'est toi qui découpes les caractères avec les petits ciseaux qui sont dans ta sixième poche à droite, et toi qui les alignes aussi soigneusement que tu disposes tes trésors ? Oui, on peut l'imaginer.
	<ul style="list-style-type: none"> - Dans la rue. Un point de départ qui nous regarde depuis un mois et demi sur le banc d'en face. <p>Danglard s'assit lourdement, laissa tomber les épaules.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Non, dit-il. <p>C'est comme ça, mon vieux. Il se trouve que ce type est là. Les deux choses sont emmêlées.</p>
	<p>Depuis plus de trois semaines que le vieux Vasco était installé sur ce banc, matin après matin sauf le dimanche, il avait fini par repérer pas mal de têtes dans ce commissariat.</p>

Structure narrative dans 5 francs pièces et Salut et Liberté

Voici des extraits de la nouvelle 5 francs pièces. Remets-les dans l'ordre du récit.

5	<p>- Tu savais le numéro de sa plaque ?</p> <p>- Les chiffres, c'est mon truc. C'est de naissance.</p> <p>Adamsberg déplia le papier et le parcourut rapidement.</p>
2	<p>Un vieux tas de fringues abandonnées dans le froid, c'était tout ce que l'assassin avait vu de lui, s'il l'avait seulement vu. Et pour une fois, cette affreuse transparence qui échoit aux sans-grade lui avait sauvé la peau.</p>
4	<p>- Tu veux pas aider, c'est cela ?</p> <p>Pi plissa les yeux.</p> <p>- Vous me tutoyez ?</p> <p>- Les flics tutoient. Ça augmente le rendement policier.</p>
1	<p>Des éponges, s'il en avait vendu cinq dans la journée, c'était le bout du monde. Ça lui faisait vingt-cinq francs, plus les six francs de reste d'hier. Il sortit son duvet d'un sac suspendu sous le ventre du caddie, se coucha sur la bouche du métro et s'enroula bien serré.</p>
6	<p>Pi s'approcha du bâtiment, tâta la surface de l'enduit du plat de la main.</p> <p>- Je commence quand ?</p> <p>- Tu auras la peinture et l'échelle demain. Ensuite, tu te démerdes.</p>
3	<p>-Qu'on escorte ce gars à pied jusqu'au commissariat, dit une voix pas loin de lui.</p> <p>- Avec son caddie plein de merde ? Demanda une autre voix ?</p> <p>- J'y compte. Faites sauter le cadenas.</p>

Remets les extraits de la nouvelle *Salut et Liberté* dans l'ordre du récit.

3	<ul style="list-style-type: none"> - Tu trouves normal d'avoir sur toi un article qui me concerne ? - Ce n'est pas à cause de toi. C'est pour le pauvre gars qui s'est fait jeter dans la Seine, le clochard du pont Henri-IV qu'on appelait « Dix de carreau ». Un ami. Parole d'honneur, je ne connaissais pas ton nom avant de lire l'article. Tu as serré son assassin en trois semaines, c'est fortiche, non ?
2	<ul style="list-style-type: none"> - Lettre anonyme ? Demanda Danglard. - C'est cela. - On en a des brouettes. - Celle-ci est différente : elle n'accuse personne. Lisez, lisez Danglard, cela va vous amuser, je le sais.
6	<ul style="list-style-type: none"> - Mais tout de même, hasarda Vasco, pour la femme de la gare, vous en étiez où, chez les flics ? - Nulle part, à un accident. Classement en cours. Vasco s'appuya à son valet et resta immobile quelques instants. - Si bien que le tueur, reprit-il, vous ne l'auriez jamais eu si... ?
5	<ul style="list-style-type: none"> - Tu t'imagines que c'est moi qui t'écris ? - Que c'est toi qui découpes les caractères avec les petits ciseaux qui sont dans ta sixième poche à droite, et toi qui les alignes aussi soigneusement que tu disposes tes trésors ? Oui, on peut l'imaginer.
4	<ul style="list-style-type: none"> - Dans la rue. Un point de départ qui nous regarde depuis un mois et demi sur le banc d'en face. Danglard s'assit lourdement, laissa tomber les épaules. - Non, dit-il. C'est comme ça, mon vieux. Il se trouve que ce type est là. Les deux choses sont emmêlées.
1	<p>Depuis plus de trois semaines que le vieux Vasco était installé sur ce banc, matin après matin sauf le dimanche, il avait fini par repérer pas mal de têtes dans ce commissariat.</p>

Remarque : Chaque groupe a reçu une version du texte dans laquelle il manquait une partie.

Fred Vargas – Coule la Seine

2.3

Comprendre la structure narrative, histoire trouée

Voici un texte de Bernard Friot dont une partie a été effacée. A toi de récrire la partie qui manque pour que le récit soit cohérent.

Soupçon

J'ai tout de suite compris qu'il s'était passé quelque chose de grave. Dès que je l'ai vu. Il avait sauté sur mon lit et il se léchait les babines d'une manière qui m'a semblé bizarre. Je ne saurais expliquer pourquoi, mais ça me semblait bizarre. Je l'ai regardé attentivement, et lui me fixait avec ses yeux de chat incapables de dire la vérité.

Bêtement, je lui ai demandé :

- Qu'est-ce que tu as fait ?

Mais lui, il s'est étiré et a sorti ses griffes, comme il fait toujours avant de se rouler en boule pour dormir.

Inquiet, je me suis levé et je suis allé voir le poisson rouge dans le salon. Il tournait paisiblement dans son bocal, aussi inintéressant que d'habitude.

Cela ne m'a pas rassuré, bien au contraire, j'ai pensé à ma souris blanche. J'ai essayé de ne pas m'affoler, de ne pas courir jusqu'au cagibi où je l'ai installée. La porte était fermée. J'ai vérifié cependant si tout était en ordre. Oui, elle grignotait un morceau de pain rassis, bien à l'abri dans son panier d'osier.

J'aurai dû être soulagé. Mais en regagnant ma chambre, j'ai vu que la porte du balcon était entrouverte. J'ai poussé un cri et mes mains se sont mises à trembler. Malgré moi, j'imaginai le spectacle atroce qui m'attendait. Mécaniquement, à la façon d'un automate, je me suis avancé et j'ai ouvert complètement la porte vitrée du balcon. J'ai levé les yeux vers la cage du canari suspendu au plafond par un crochet. Etonné, le canari m'a regardé en penchant la tête d'un côté, puis de l'autre. Et moi, j'étais tellement hébété qu'il m'a fallu un long moment avant de comprendre qu'il ne lui était rien arrivé, qu'il ne lui manquait pas une plume.

Je suis retourné dans ma chambre et j'allais me rasseoir à mon bureau lorsque j'ai vu le chat soulever une paupière et épier mes mouvements. Il se moquait ouvertement de moi.

Alors j'ai eu un doute. Un doute horrible. Je me suis précipité dans la cuisine et j'ai hurlé quand j'ai vu ... Le monstre, il a osé ! Il a dévoré Je me suis laissé tomber sur un tabouret, épouvanté, complètement anéanti. Sans y croire, je fixais la table et l'assiette retournée.

... Il a dévoré mon gâteau au chocolat !

C. Activité 3

Vargas, *Coule La Seine*

Document de l'enseignante

Déroulement de l'activité 3 Les personnages : rôles et relations

Activité	Déroulement de l'activité	Matériel
Rappel : le narrateur	<p>Avant d'aborder les activités, faire une mise au point avec les élèves quant à la question du narrateur. Distinguer narrateur-personnage et narrateur « voix-off ».</p> <p>Narrateur « voix-off » : montrer l'extrait d'Amélie Poulain en demandant aux élèves de se concentrer sur la voix-off → à quelle personne l'histoire est-elle racontée ?</p> <p>Narrateur-personnage : celui qui raconte est un personnage qui fait partie de l'histoire. Par exemple, dans <i>L'Enfant Océan</i> → plusieurs personnages prennent le rôle de narrateur. Par exemple dans <i>Kamo</i> → narrateur=l'ami de Kamo. Le narrateur personnage s'exprime en « JE ».</p>	<p>Extrait de film</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Le fabuleux destin d'Amélie Poulain</i> [https://www.youtube.com/watch?v=jTMHE5Poxu0j] - évent. Extrait de <i>L'enfant Océan</i> et/ou de <i>Kamo, l'agence Babel</i>.
Identifier les personnages principaux	<p>La classe est divisée en trois groupes. Chacun des groupes travaille sur une des nouvelles et complète le tableau du document 3.1.</p> <p>Une fois le travail terminé, mise en commun. Les élèves présentent les différents personnages par oral. Chacun complète/corrige sa fiche. L'enseignante complète les tableaux au beamer.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - livre - doc 3.1
Caractériser les personnages principaux	<p>Individuellement, les élèves imaginent les questions qu'ils poseraient à un personnage qu'ils ne connaissent pas, pour en savoir plus sur lui et pouvoir écrire son portrait. Ils notent ces questions sur leur fiche.</p> <p>Au beamer, l'enseignante complète la fiche d'identité de Vasco, en explicitant ses propositions. Les élèves complètent la fiche d'identité en même temps que l'enseignante.</p> <p>L'enseignante attribue les trois personnages restants aux élèves. Par deux, ils complètent la fiche d'identité de leur personnage.</p> <p>Mise en commun et discussion, chacun complète ses fiches d'identité.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - doc 3.2, p.1 - doc 3.2, p.3 - doc 3.2

	L'enseignante et les élèves lisent ensemble le constat de la p. 6	
Catégoriser les personnages, les comparer aux personnages-types du roman policier	<p>L'enseignante demande aux élèves quels personnages on retrouve souvent dans les récits policiers. Les guider en leur disant de se référer par exemple à des séries ou des films qu'ils pourraient regarder...</p> <p>Expliciter le schéma en losange de la p.1 en racontant une histoire policière stéréotypée : <i>Un cadavre est découvert (crime). La victime est identifiée et l'enquête commence. En fouillant dans la vie de la victime, l'enquêteur s'efforce de trouver des mobiles crédibles. En analysant le mode opératoire du crime (heure, alibis des suspects, armes utilisées...), parmi les suspects sélectionnés par les mobiles, il identifie finalement le coupable.</i></p> <p>Par deux, les élèves essaient de reconstituer le losange en se basant sur la structure des trois nouvelles.</p> <p>Ensemble, les élèves et l'enseignante observent ces trois schémas et en tirent des conclusions, que chaque élève écrit dans son dossier.</p>	<p>- doc 3.3, p.1</p> <p>- doc 3.3, p.2</p>
Motivations et point de vue des personnages, schéma actanciel	<p>Individuellement, les élèves complètent le tableau de la p.1, en se référant à <i>Salut et Liberté</i>.</p> <p>Correction collective, demander aux élèves de justifier leurs réponses. Débat sur la pertinence de celles-ci.</p> <p>Lecture ensemble, <i>je retiens</i>, p. 2. L'enseignante explicite le schéma actanciel, puis complète le schéma avec les propositions d'élèves, d'après <i>Salut et Liberté</i>. Si besoin, faire ensemble le schéma actanciel des deux autres nouvelles.</p>	<p>- doc 3.4, p.1</p> <p>- doc 3.4, p. 2</p>

Les personnages principaux

Complète les tableaux avec les noms des personnages principaux.

Replace les caractéristiques listées sous chaque titre au bon endroit.

Salut et Liberté

Commissaire de police - aime lire et écrire de la poésie - se pose beaucoup de questions, inquiet - se fie à l'instinct - migraineux - Porte des vêtements chiffonnés, débraillé - collectionneur - père de cinq enfants - enquêteur - Cheveux gris et moustache qui cache ses lèvres - Petit brun - boit beaucoup de vin blanc - Soixante-dix ans au plus - Grand blond - sa réflexion semble n'obéir à aucune logique - aime marcher - Tête maigre, grand nez, front haut - rêveur - Tailleur - Lieutenant de police - suspect - Démarche lente et nonchalante - lit beaucoup - se fie à la réflexion - empathique

Nom/surnom			
Ce que je sais du personnage (âge, métier, physique...)			
Traits de caractère, habitudes			
Rôle dans la nouvelle			

La Nuit des Brutes

Obstiné - obsédé de la propreté - boit trop - sa famille vit dans les Pyrénées - sensible à la violence - Aide les enquêteurs - fâché avec sa famille - n'a jamais froid - environ quarante ans - Enquêteur - vertueux et consciencieux - instinctif - a peu de patience - ne boit pas d'alcool - aime dessiner - ornithologue - élégant - jeune - sensible et méticuleux - n'aime pas Noël - esthète - enfance rurale

Nom/surnom				
Ce que je sais du personnage (âge, métier, physique.. .)				
Traits de caractère, habitudes				
Rôle dans la nouvelle				

Cinq Francs Pièce

Excellente mémoire - travaille de façon atypique - passionné par les ronds et les chiffres - témoin - 59 ans - voix douce - vend des éponges - commissaire principal - placé à l'assistance par sa mère lorsqu'il était enfant - social - barbu aux yeux bleus et au visage marqué - SDF depuis 10 ans - aime marcher - enquêteur

Nom/surnom		
Ce que je sais du personnage (âge, métier, physique...)		
Traits de caractère, habitudes		
Rôle dans la nouvelle		

Les personnages principaux

Complète les tableaux avec les noms des personnages principaux.

Replace les caractéristiques suivantes au bon endroit.

Salut et Liberté

Commissaire de police - aime lire et écrire de la poésie - se pose beaucoup de questions, inquiet - se fie à l'instinct - migraineux - Porte des vêtements chiffonnés, débraillé - collectionneur - père de cinq enfants - enquêteur - Cheveux gris et moustache qui cache ses lèvres - Petit brun - boit beaucoup de vin blanc - Soixante-dix ans au plus - Grand blond - sa réflexion semble n'obéir à aucune logique - aime marcher - Tête maigre, grand nez, front haut - rêveur - Tailleur - Lieutenant de police - suspect - Démarche lente et nonchalante - lit beaucoup - se fie à la réflexion - empathique

Nom/surnom	Jean-Baptiste Adamsberg	Adrien Danglard	Vasco de Gama
Ce que je sais du personnage (âge, métier, physique...)	- Commissaire de police - Petit brun - Démarche lente et nonchalante - Porte des vêtements chiffonnés, débraillé	- Lieutenant de police - Grand blond - père de cinq enfants	- Tailleur - Soixante-dix ans au plus - Tête maigre, grand nez, front haut - Cheveux gris et moustache qui cache ses lèvres
Traits de caractère, habitudes	- aime marcher - empathique - se fie à l'instinct - sa réflexion semble n'obéir à aucune logique - rêveur	- se fie à la réflexion - boit beaucoup de vin blanc - se pose beaucoup de questions, s'inquiète - migraineux	- aime lire et écrire de la poésie - lit beaucoup - collectionneur
Rôle dans la nouvelle	- enquêteur	- enquêteur	- suspect

La Nuit des Brutes

Obstiné - obsédé de la propreté - boit trop - sa famille vit dans les Pyrénées - sensible à la violence - Aide les enquêteurs - fâché avec sa famille - n'a jamais froid - environ quarante ans - Enquêteur - vertueux et consciencieux - instinctif - a peu de patience - ne boit pas d'alcool - aime dessiner - ornithologue - élégant - jeune - sensible et méticuleux - n'aime pas Noël - esthète - enfance rurale

Nom/surnom	Commissaire Adamsberg	Lieutenant Deniaut	Lieutenant Danglard	Charles Sancourt
Ce que je sais du personnage (âge, métier, physique..)	- enfance rurale - aime dessiner - sa famille vit dans les Pyrénées	- jeune - ne boit pas d'alcool - fâché avec sa famille	- boit trop	- élégant - environ quarante ans - ornithologue
Traits de caractère, habitudes	- n'aime pas Noël - n'a jamais froid - instinctif	- sensible et méticuleux - obsédé de la propreté - vertueux et consciencieux	- sensible à la violence - a peu de patience	- esthète - obstiné
Rôle dans la nouvelle	Enquêteur	Enquêteur	Enquêteur	Aide les enquêteurs

Cinq Francs Pièce

Excellente mémoire - travaille de façon atypique - passionné par les ronds et les chiffres - témoin - 59 ans - voix douce - vend des éponges - commissaire principal - placé à l'assistance par sa mère lorsqu'il était enfant - social - barbu aux yeux bleus et au visage marqué - SDF depuis 10 ans - aime marcher - enquêteur

Nom/surnom	Adamsberg	Pi Toussaint
Ce que je sais du personnage (âge, métier, physique...)	<ul style="list-style-type: none"> - commissaire principal - voix douce - travaille de façon atypique 	<ul style="list-style-type: none"> - vend des éponges - SDF depuis 10 ans - placé à l'assistance par sa mère lorsqu'il était enfant - 59 ans - barbu, yeux bleus, visage marqué
Traits de caractère, habitudes	<ul style="list-style-type: none"> - social - aime marcher 	<ul style="list-style-type: none"> - passionné par les ronds, les chiffres - excellente mémoire
Rôle dans la nouvelle	enquêteur	témoin

Fiches d'identité des personnages principaux

Imagine que tu dois décrire un personnage que tu ne connais pas, quelles questions lui poserais-tu pour en savoir plus sur lui ?

Complète les fiches d'identité des personnages principaux de Coule la Seine.

Prénom		<i>Portrait dessiné</i>
Nom	<i>Adamsberg</i>	
Age		
Famille		
Profession		
Passion, hobbys		
Lieu de vie		
Portrait physique		
Portrait moral		

Prénom	Vasco	<i>Portrait dessiné</i>
Nom		
Age		
Famille		
Profession		
Passion, hobbys		
Lieu de vie		
Portrait physique		
Portrait moral		

Prénom	<i>Charles</i>	<i>Portrait dessiné</i>
Nom		
Age		
Famille		
Profession		
Passion, hobbys		
Lieu de vie		
Portrait physique		
Portrait moral		

Prénom	<i>Pi</i>	<i>Portrait dessiné</i>
Nom		
Age		
Famille		
Profession		
Passion, hobbys		
Lieu de vie		
Portrait physique		
Portrait moral		

→ **Je retiens :**

Les personnages sont au centre du récit policier. Il est donc indispensable de les cerner pour comprendre l'histoire.

Pour créer un personnage, l'auteur glisse des indices dans le texte, à plusieurs niveaux :

- dans des descriptions (son portrait physique et moral, ses paroles, ses pensées...).
- dans les commentaires des autres personnages à son sujet.

Certains indices sont explicites, c'est-à-dire qu'ils sont écrits directement dans le texte; alors que d'autres sont implicites, ils demandent un travail de réflexion au lecteur, de déduction (par exemple, la manière de parler d'un personnage peut donner des indices sur ses origines).

Fiches d'identité des personnages principaux

Imagine que tu dois décrire un personnage que tu ne connais pas, quelles questions lui poserais-tu pour en savoir plus sur lui ?

→ Propositions individuelles des élèves...

Par exemple :

- Quel est votre nom ?
- Quel âge avez-vous ?
- Où habitez-vous ?
- Vivez-vous seul ?
- Quelles est votre situation familiale ?
- D'où venez-vous ?
- Quels sont vos qualités/défauts...
- etc

Complète les fiches d'identité des personnages principaux de Coule la Seine.

Prénom	Jean-Baptiste	<i>Portrait dessiné</i>
Nom	Adamsberg	
Age	?	
Famille	Sa famille vit dans les Pyrénées	
Profession	Commissaire de police	
Passion, hobbies	Marcher, regarder les orages, dessiner	
Lieu de vie	Paris (mais il a grandi à la campagne)	
Portrait physique	<p>Petit brun. Sa démarche est lente et nonchalante. Souvent débraillé, il porte des vêtements chiffonnés car il ne les repasse pas. Sa voix est douce. Souriant.</p>	
Portrait moral	<p>Empathique Social, discute volontiers avec tout le monde Rêveur Se fie à son instinct. Imaginatif, fantaisiste</p>	

Prénom	Vasco	<i>Portrait dessiné</i>
Nom	De Gama (surnom, on ne connaît pas son vrai nom)	
Age	Environ 70 ans	
Famille	Il a un frère	
Profession	Tailleur (n'exerce plus)	
Passion, hobbies	Collectionner toutes sortes de choses, lire et écrire de la poésie. Boire de la bière, manger des olives. Fumer.	
Lieu de vie	Paris, une chambre au 7 ^e étage d'un immeuble. (banc devant le commissariat)	
Portrait physique	<p>Il a une tête maigre, un grand nez, le front haut. Ses cheveux sont gris, une grande moustache cache ses lèvres. Il porte un costume anglais, usé. Son langage est plutôt châtié, il tutoie tout le monde.</p>	
Portrait moral	<p>Provocateur A beaucoup d'imagination Protecteur (de son frère) menteur</p>	

Prénom	<i>Charles</i>	<i>Portrait dessiné</i>
Nom	<i>Sancourt</i>	
Age	<i>La quarantaine</i>	
Famille	<i>?</i>	
Profession	<i>Ornithologue</i>	
Passion, hobbies	<i>La mode Soirées mondaines</i>	
Lieu de vie	<i>Paris</i>	
Portrait physique	<i>Grand et beau Élégant, vêtements et chaussures chics . Visage « romain » Tempes grises</i>	
Portrait moral	<i>Obstiné Esthète Observateur Ironique</i>	

Prénom	<i>Pi</i>	<i>Portrait dessiné</i>
Nom	Toussaint	
Age	59 ans	
Famille	Placé à l'assistance par sa mère quand il était enfant	
Profession	Coutelier, vendeur...	
Passion, hobbies	Les ronds, les chiffres	
Lieu de vie	La rue	
Portrait physique	« Le type était assez amoché, par le manque, par le froid, par le vin, qui lui avaient labouré le visage et creusé le corps. Sa barbe était en core à moitié rousse, taillée aux ciseaux au plus près des joues. Il avait un petit nez de fille, et des yeux bleus cernés de rides, expressifs et rapides, [...] » p. 109	
Portrait moral	Bonne mémoire Obsédé par les chiffres et doué en mathématiques Têtu	

→ **Je retiens :**

Les personnages sont au centre du récit policier. Il est donc indispensable de les cerner pour comprendre l'histoire.

Pour créer un personnage, l'auteur glisse des indices dans le texte, à plusieurs niveaux :

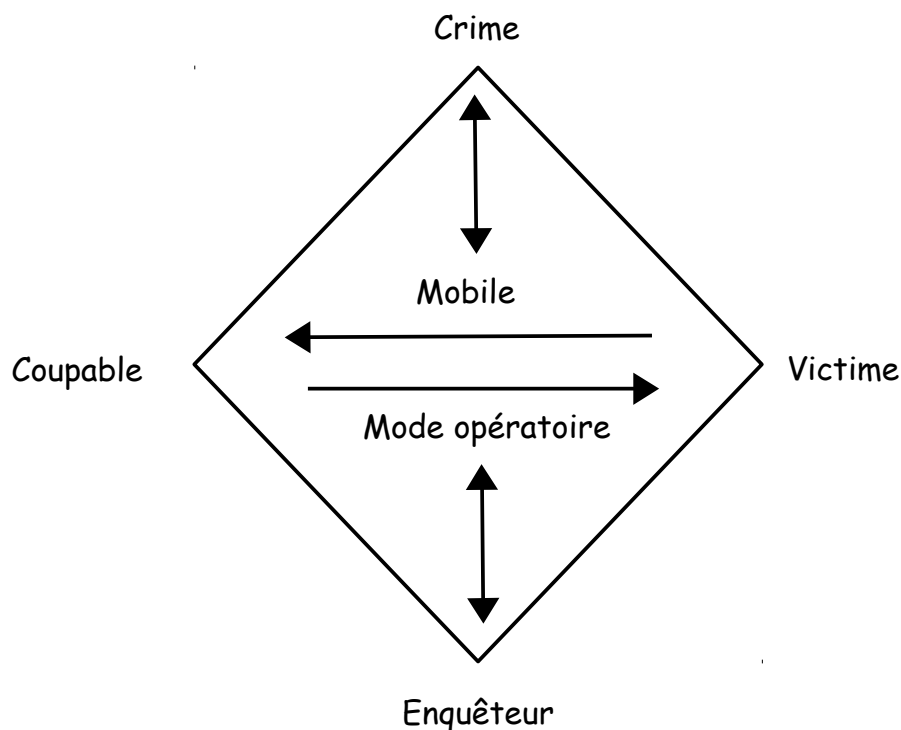
- dans des descriptions (son portrait physique et moral, ses paroles, ses pensées...).
- dans les commentaires des autres personnages à son sujet.

Certains indices sont explicites, c'est-à-dire qu'ils sont écrits directement dans le texte; alors que d'autres sont implicites, ils demandent un travail de réflexion au lecteur, de déduction (par exemple, la manière de parler d'un personnage peut donner des indices sur ses origines).

Catégoriser les personnages d'un récit policier

Pense aux récits policiers que tu as déjà lus, ou vus à la télévision ou au cinéma. Quels sont les personnages qu'on retrouve dans presque tous les récits policiers ?

Le schéma ci-dessous peut représenter la plupart des récits policiers.



Pense aux trois nouvelles de Coule la Seine, et reconstitue le schéma en losange.

Salut et liberté

La Nuit des Brutes

Cinq Francs Pièce

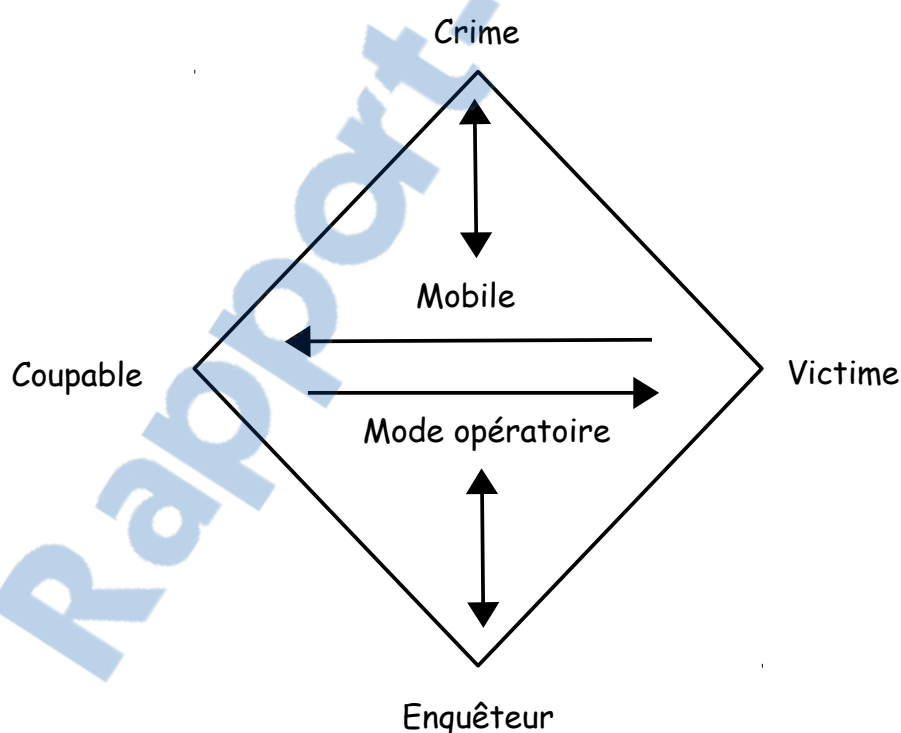
→ Que constates-tu ?

Catégoriser les personnages d'un récit policier

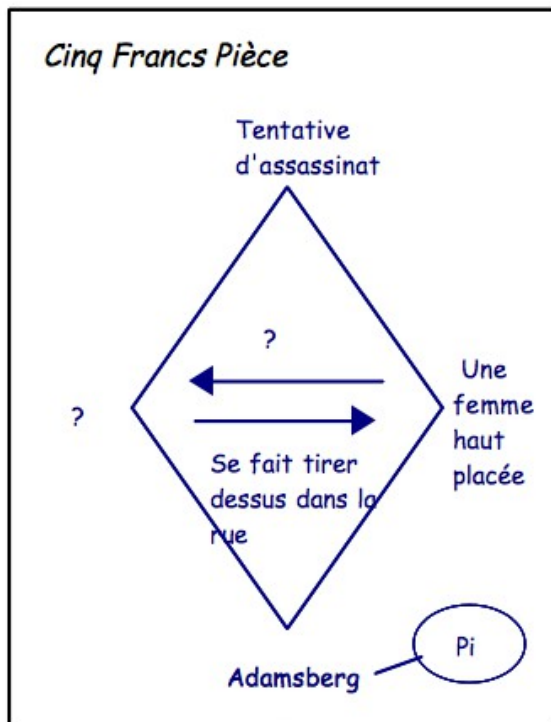
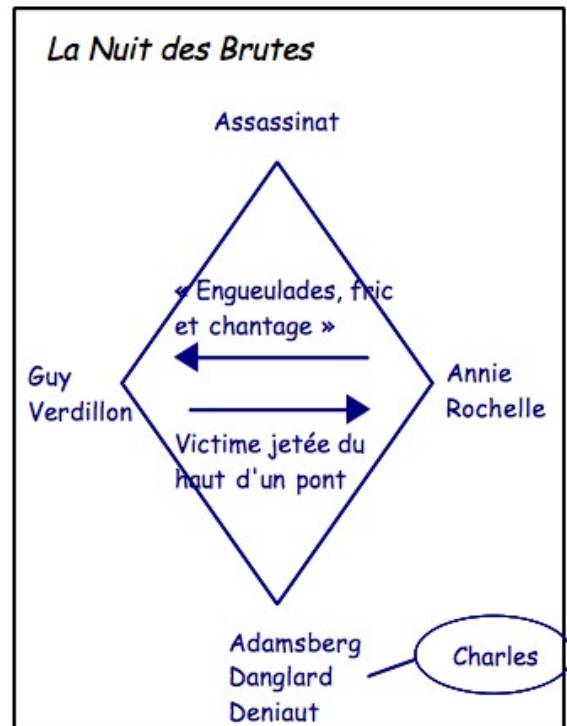
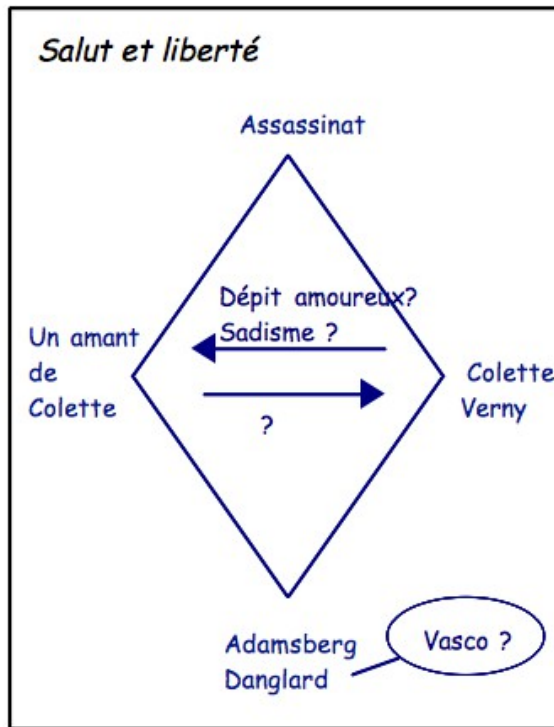
Pense aux récits policiers que tu as déjà lus, ou vus à la télévision ou au cinéma. Quels sont les personnages qu'on retrouve dans presque tous les récits policiers ?

Un policier/détective qui enquête, une victime, des témoins, des suspects, un coupable...

Le schéma ci-dessous peut représenter la plupart des récits policiers.



Pense aux trois nouvelles de Coule la Seine, et reconstitue le schéma en losange.



→ Que constates-tu ?

Les trois nouvelles n'obéissent pas à une structure policière « classique ».

Certains éléments du losange restent inconnus. Les personnages impliqués dans les crimes sont souvent secondaires.

Fred Vargas s'intéresse surtout aux policiers et aux marginaux, présents dans les trois nouvelles.

Motivations et point de vue des personnages

Dans *Salut et liberté*

	Personnage principal	Personnage(s) en opposition au personnage principal
Situation initiale	Où commence l'histoire ? _____	Où commence l'histoire ? _____
Élément déclencheur	Quel est le problème du personnage principal ? _____ _____ _____	Quel est le problème du personnage en opposition ? _____ _____ _____
But	Quel est le but du personnage ? _____ _____	Quel est le but du personnage ? _____ _____
Essai	Que fait le personnage pour résoudre son problème ou atteindre son but ? _____ _____ _____	Que fait le personnage pour résoudre son problème ou atteindre son but ? _____ _____ _____
Résultat	Quel est le résultat de la tentative ? _____ _____	Quel est le résultat de la tentative ? _____ _____
Réaction	Comment se sent le personnage à propos de la résolution ? _____	Comment se sent le personnage à propos de la résolution ? _____

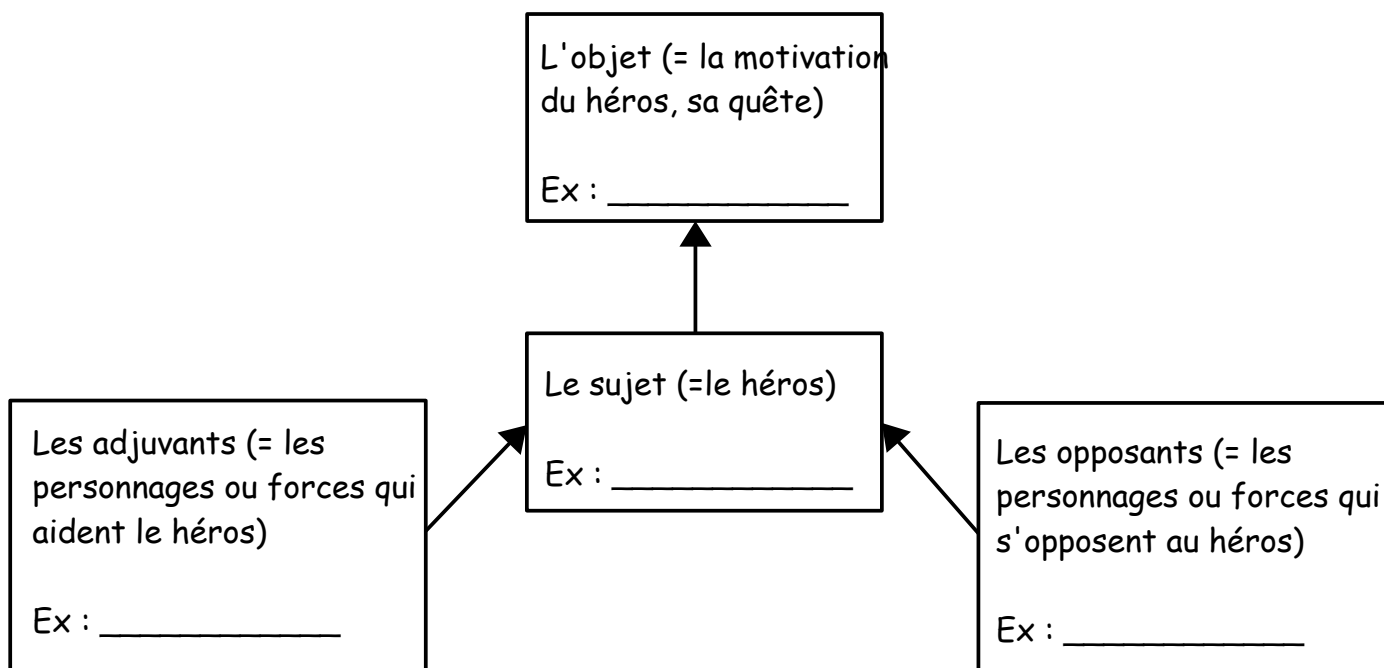
→ **Je retiens :**

Chacun des personnages du récit policier cherche à atteindre un but, mais ce but est différent d'un personnage à l'autre.

En littérature, on utilise le **schéma actanciel** pour analyser les relations qu'entretiennent les différents personnages de l'histoire.

Le schéma actanciel peut être schématisé ainsi :

Complète-le en donnant des exemples tirés de *Salut et Liberté*



Motivations et point de vue des personnages

Dans *Salut et liberté*

	Personnage principal <i>Le commissaire Adamsberg</i>	Personnage(s) en opposition au personnage principal <i>Vasco</i>
Situation initiale	Où commence l'histoire ? <i>Au commissariat</i>	Où commence l'histoire ? <i>Sur un banc devant le commissariat</i>
Élément déclencheur	Quel est le problème du personnage principal ? <i>Il reçoit des lettres anonymes dans lesquelles quelqu'un avoue des meurtres</i>	Quel est le problème du personnage en opposition ? <i>Marginal, il est hors-norme. Un jeu se met en place avec Adamsberg. (Il veut protéger son frère qu'il croit coupable d'un meurtre.)</i>
But	Quel est le but du personnage ? <i>Retrouver l'auteur des lettres anonymes</i>	Quel est le but du personnage ? <i>Avoir un rôle à jouer. (et faire innocenter son frère (du meurtre qu'il n'a en fait pas commis))</i>
Essai	Que fait le personnage pour résoudre son problème ou atteindre son but ? <i>Il mène l'enquête, s'intéresse de plus en plus à Vasco. (relation ambiguë entre les deux personnages)</i>	Que fait le personnage pour résoudre son problème ou atteindre son but ? <i>Il brouille les pistes des policiers en leur adressant des lettres anonymes et en passant ses journées assis sur un banc devant le commissariat.</i>
Résultat	Quel est le résultat de la tentative ? <i>Il parvient à retrouver l'auteur des lettres ainsi que le meurtrier de la gare</i>	Quel est le résultat de la tentative ? <i>Il est démasqué par Adamsberg car auteur des lettres. On découvre que son frère était en fait innocent.</i>
Réaction	Comment se sent le personnage à propos de la résolution ? <i>Soulagé</i>	Comment se sent le personnage à propos de la résolution ? <i>Soulagé</i>

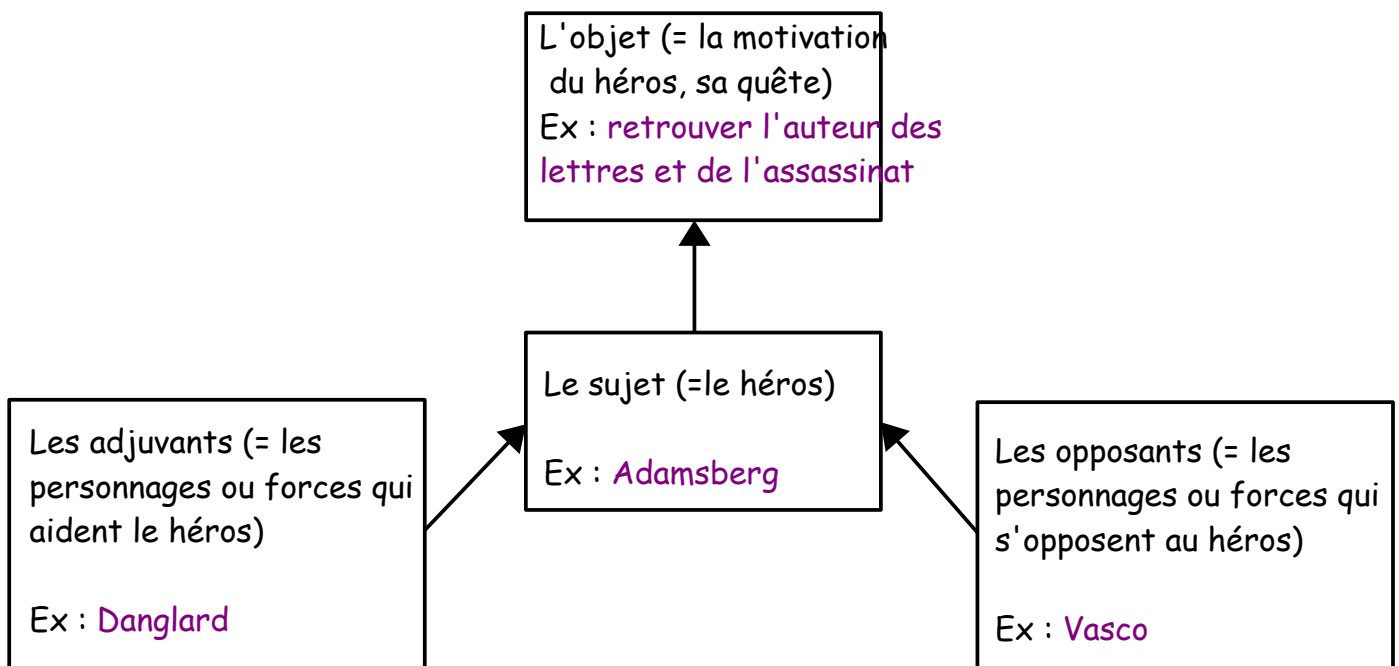
→ Je retiens :

Chacun des personnages du récit policier cherche à atteindre un but, mais ce but est différent d'un personnage à l'autre.

En littérature, on utilise le **schéma actanciel** pour analyser les relations qu'entretiennent les différents personnages de l'histoire.

Le schéma actanciel peut être schématisé ainsi :

Complète-le en donnant des exemples tirés de *Salut et Liberté*



D. Activité 4

Vargas, *Coule La Seine*

Document de l'enseignante

Déroulement de l'activité 4 Reconnaissance des idées principales et résumé

Activité	Déroulement de l'activité	Matériel
Introduction	<p>L'enseignante explique le but de la séquence aux élèves :</p> <p>→ <i>identifier les idées principales d'un texte et les reformuler avec ses propres mots aide à mieux comprendre et mémoriser les textes difficiles.</i></p> <p>→ <i>résumer est une tâche complexe, nous allons explorer quelques pistes qui vous aideront à y parvenir</i></p>	
Reconnaître les idées principales, distinguer idées principales et idées secondaires	<p>L'enseignante projette un extrait de film au beamer, puis demande aux élèves de résumer l'extrait oralement.</p> <p>La moitié de la classe relit le début de <i>La Nuit des Brutes</i>, (p.69-70→ « ... en beaucoup moins bien. »)</p> <p>L'autre moitié lit la suite (p.71-72→ « Deniaut ne buvait pas. »)</p> <p>L'enseignante demande ensuite à quelques élèves de chaque groupe de raconter oralement ce qu'ils ont lu à l'autre groupe. Ceux qui n'ont pas lu le même extrait doivent déterminer s'ils ont compris de quoi parle le texte raconté par leur camarade.</p> <p>→ Y a-t-il suffisamment ou au contraire trop d'informations ?</p> <p>Propositions de résumés :</p> <p>p.69-71 : C'est le soir de Noël. Le commissaire Adamsberg est au commissariat avec son collègue Deniaut, ils s'apprêtent à manger. Adamsberg réfléchit à la période de Noël, qui, dans son métier, est chaque année synonyme de drame...</p> <p>p.70-72 : Adamsberg et Deniaut passent à table. Ce dernier est un jeune lieutenant nouvellement arrivé. Ils discutent de Noël.</p> <p>Tous les élèves reprennent le texte aux p.69-71.</p> <p>L'enseignante au beamer montre aux élèves que pour résumer un texte, on peut souligner les éléments qui semblent indispensables à la compréhension du récit. Tout en soulignant les éléments qu'elle considère comme importants, l'enseignante explicite ses choix aux</p>	<p>Extrait de Sherlock Holmes :</p> <p>http://www.allocine.fr/video/player_gen_cmedia=18945960&cfilm=127179.html</p> <p>- doc 4.1 (uniquement pour le beamer)</p>

	<p>élèves. Une fois la démonstration terminée, l'enseignante lit à haute voix ce qu'elle a souligné et demande aux élèves en quoi le texte ainsi obtenu est différent d'un résumé. → pas de reformulation, pas de mots de liaison...</p> <p>Les élèves effectuent seuls la même tâche, individuellement, p.77 [Le fleuve, puissant..] - 79 [... le nez dans l'écharpe, contre le vent.] L'enseignante propose sa correction au beamer.</p> <p>Les élèves et l'enseignante discutent de l'activité et rédigent des constats sur le document 4.2.</p>	<p>- doc 4.1 corrigé</p> <p>-doc 4.2</p>
<p>Sélectionner les informations indispensables à la compréhension du récit, résumer</p>	<p>Parmi les différents textes proposés, sélectionner celui ou ceux qui résument bien le récit. Les élèves sont par deux. Correction collective, en explicitant les choix.</p> <p>L'enseignante demande aux élèves ce qui, selon eux, fait un bon résumé. Ils rédigent ensemble les règles du résumé.</p> <p>Exercice du résumé en 15 mots. - présenter la 1ère phrase aux élèves au beamer (dia 3). Inscrire 15 tirets au tableau. - demander aux élèves de résumer cette première phrase en 15 mots ou moins (sur une feuille). Compléter les tirets au tableau à l'aide du résumé proposé par la classe. - présenter les deux 1ères phrases au beamer (dia 5). 15 nouveaux tiret : les élèves doivent résumer ces 2 phrases en 15 mots ou moins. - etc, jusqu'à avoir résumé le texte entier en 15 mots. Au fur et à mesure, l'enseignante propose sa version du résumé (se trouve dans le diaporama)</p> <p>Par 2, rédaction d'un résumé de la nouvelle <i>Cinq francs pièce</i>. L'enseignante précise que le texte doit être conforme aux règles vues précédemment.</p>	<p>- doc 4.3, p.1-2</p> <p>- doc 4.3, p.3</p> <p>- doc 4.4</p> <p>- sur une feuille lignée</p>

[Le document 4.1 était une copie des pages 69 à 72 du livre, nous avons estimé qu'il était inutile de les reproduire ici.]

Reconnaître les idées principales d'une nouvelle

Qu'est-ce qu'une idée principale ?

→ **Je retiens :**

On ne peut pas résumer un texte si on ne l'a pas compris.
Plusieurs lectures sont parfois nécessaires pour comprendre un texte.

Pour reformuler les idées principales d'un texte, je dois :

1. -----
2. -----
3. -----

Résumer une nouvelle

Voici plusieurs textes parlant de *La nuit des brutes*.

Lequel est, d'après toi, un bon résumé ? Justifie ton choix.

1.

Aussi, si les gens ne faisaient pas toute une histoire avec Noël, il y aurait moins de tragédies. [...] Forcément, les gens s'exaspèrent. La tension de ce long compte à rebours au terme duquel doit jaillir l'insouciance, ça leur met les nerfs en bouillie, aux gens. [...] A Noël, tout le monde s'engueule, la majorité sanglote, une partie divorce, quelques-uns se suicident. Et une toute petite partie, suffisante pour mettre les flics sur les dents, tue. C'est un jour comme les autres, en beaucoup moins bien.

3.

La nuit des brutes n'est autre, pour le commissaire Adamsberg, que la nuit de Noël. Alors qu'il réveillonne en compagnie d'un collègue de service, Adamsberg prévoit pour les jours à venir la découverte d'un crime, ce qui ne manque pas d'arriver.

L'enquête est menée rapidement et, grâce à l'aide imprévue d'un homme en salle de dégrisement, l'assassin est vite trouvé... là où on ne s'y attend pas forcément, comme souvent dans les œuvres de Vargas. [source : wikipedia]

2.

Dans *La Nuit des Brutes*, Adamsberg enquête avec Deniaut, le petit nouveau du commissariat, et Danglard toujours, qui n'est pas exactement de très bonne humeur. Le soir de Noël un crime a été commis, ce qui choque Danglard ; l'enquête permet de faire la connaissance d'un ivrogne très sympathique qui les mettra d'ailleurs sur la piste du meurtrier. *La Nuit des Brutes* m'a particulièrement plu car - par l'entremise du commissaire - l'auteur expose quelques théories sur Noël, que je partage totalement. [source : www.livre-online.com]

5.

La longue nuit de Noël peut commencer pour Adamsberg qui est de permanence au commissariat. Il appelle cette nuit « la nuit des brutes », car chaque année, des tragédies se déroulent durant le réveillon. En effet, quelques jours plus tard, on découvre le cadavre d'une grosse femme qui est tombée dans la Seine depuis un pont. Adamsberg et son collègue Danglard vont tenter de prouver qu'elle n'est pas morte par accident. Ils découvrent bientôt que la femme assassinée s'appelle Annie Rochelle, qu'elle travaillait dans un hôtel que son frère lui avait offert dix ans plus tôt.

Les policiers sont accompagnés dans cette enquête par Charles, ornithologue aux airs de dandy, qui occupe la cellule de dégrisement du commissariat. C'est grâce à lui que la vérité est découverte : Annie et son amant, Guy Verdillon, ont assassiné le frère de celle-ci dix ans plus tôt, et en ont profité pour lui voler son identité et son argent. Ainsi, l'amant s'est fait passer pour le frère pendant des années. Mais la nuit de Noël, Guy Verdillon a assassiné Annie, ne la supportant plus.

4.

Adamsberg et un nouvel agent, Deniaut, sont de garde au commissariat le soir de Noël. Adamsberg n'aime pas les fêtes et pour lui derrière le calme de cette soirée se cachent des drames qui se révéleront les jours suivants, Noël c'est "la nuit des brutes", "la nuit pimitive". Le 24 au soir, seule la cellule de dégrisement est active... Deux jours plus tard, le corps d'une femme est retrouvée dans la Seine. Alors que tous pensent au suicide, Adamsberg y voit évidemment un meurtre...

[source : ccommechezl.canalblog.com]

6.

Où j'ai fait la connaissance d'Adamsberg dont j'ai maintes fois entendu parler (en bien) par les inconditionnels lecteurs de Fred Vargas. He oui, j'inaugure. J'avais lu *Ceux qui vont mourir te saluent*, mais c'était bien différent, dans ce petit recueil de nouvelles, j'ai appris à apprécier cette « peinture » que représente ce célèbre policier. J'ai vraiment passé de bons moments grâce à la plume fine et spirituelle de l'auteure, et j'ai plusieurs autres titres en réserve (Joie !). Mon sentiment en terminant est que ce qui importe à la lecture de ces nouvelles, ce n'est pas tant le dénouement que l'humour et le contraste entre les personnages. A conseiller pour une lecture plaisir et détente !

[source : www.babelio.com]

→ **Je retiens**

Pour écrire un résumé, voici quelques règles que je dois respecter :

Résumer une nouvelle

Voici plusieurs textes parlant de *La nuit des brutes*.

Lequel est, d'après toi, un bon résumé ? Justifie ton choix.

1.

Aussi, si les gens ne faisaient pas toute une histoire avec Noël, il y aurait moins de tragédies. [...] Forcément, les gens s'exaspèrent. La tension de ce long compte à rebours au terme duquel doit jaillir l'insouciance, ça leur met les nerfs en bouillie, aux gens. [...] A Noël, tout le monde s'engueule, la majorité sanglote, une partie divorce, quelques-uns se suicident. Et une toute petite partie, suffisante pour mettre les flics sur les dents, tue. C'est un jour comme les autres, en beaucoup moins bien.

Ce sont les extraits du texte,
pas reformulés

2.

Dans *La Nuit des Brutes*, Adamsberg enquête avec Deniaut, le petit nouveau du commissariat, et Danglard toujours, qui n'est pas exactement de très bonne humeur. Le soir de Noël un crime a été commis, ce qui choque Danglard ; l'enquête permet de faire la connaissance d'un ivrogne très sympathique qui les mettra d'ailleurs sur la piste du meurtrier. *La Nuit des Brutes* m'a particulièrement plu car - par l'entremise du commissaire - l'auteur expose quelques théories sur Noël, que je partage totalement. [source : www.livre-online.com]

3.

La nuit des brutes n'est autre, pour le commissaire Adamsberg, que la nuit de Noël. Alors qu'il réveillonne en compagnie d'un collègue de service, Adamsberg prévoit pour les jours à venir la découverte d'un crime, ce qui ne manque pas d'arriver.

L'enquête est menée rapidement et, grâce à l'aide imprévue d'un homme en salle de dégrisement, l'assassin est vite trouvé... là où on ne s'y attend pas forcément, comme souvent dans les œuvres de Vargas. [source : wikipedia]

Peut-être un peu court. On ne sait pas quel est le crime qui a été commis. Commentaire personnel à la fin.

Pas assez d'informations et l'auteur donne son avis, qui n'a pas sa place dans un résumé



Résumé suspensif,
donc incomplet

Résumé complet. Peut-être
un peu long ?

5.
La longue nuit de Noël peut commencer pour Adamsberg qui est de permanence au commissariat. Il appelle cette nuit « la nuit des brutes », car chaque année, des tragédies se déroulent durant le réveillon. En effet, quelques jours plus tard, on découvre le cadavre d'une grosse femme qui est tombée dans la Seine depuis un pont. Adamsberg et son collègue Danglard vont tenter de prouver qu'elle n'est pas morte par accident. Ils découvrent bientôt que la femme assassinée s'appelle Annie Rochelle, qu'elle travaillait dans un hôtel que son frère lui avait offert dix ans plus tôt.
Les policiers sont accompagnés dans cette enquête par Charles, ornithologue aux airs de dandy, qui occupe la cellule de dégrisement du commissariat. C'est grâce à lui que la vérité est découverte : Annie et son amant, Guy Verdillon, ont assassiné le frère de celle-ci dix ans plus tôt, et en ont profité pour lui voler son identité et son argent. Ainsi, l'amant s'est fait passer pour le frère pendant des années. Mais la nuit de Noël, Guy Verdillon a assassiné Annie, ne la supportant plus.

4.
Adamsberg et un nouvel agent, Deniaut, sont de garde au commissariat le soir de Noël. Adamsberg n'aime pas les fêtes et pour lui derrière le calme de cette soirée se cachent des drames qui se révéleront les jours suivants, Noël c'est "la nuit des brutes", "la nuit pimitive". Le 24 au soir, seule la cellule de dégrisement est active... Deux jours plus tard, le corps d'une femme est retrouvée dans la Seine. Alors que tous pensent au suicide, Adamsberg y voit évidemment un meurtre...
[source : ccommechezl.canalblog.com]

6.
Où j'ai fait la connaissance d'Adamsberg dont j'ai maintes fois entendu parler (en bien) par les inconditionnels lecteurs de Fred Vargas. He oui, j'inaugure. J'avais lu *Ceux qui vont mourir te saluent*, mais c'était bien différent, dans ce petit recueil de nouvelles, j'ai appris à apprécier cette « peinture » que représente ce célèbre policier. J'ai vraiment passé de bons moments grâce à la plume fine et spirituelle de l'auteure, et j'ai plusieurs autres titres en réserve (Joie !). Mon sentiment en terminant est que ce qui importe à la lecture de ces nouvelles, ce n'est pas tant le dénouement que l'humour et le contraste entre les personnages. A conseiller pour une lecture plaisir et détente !
[source : www.babelio.com]

Texte à la 1ère personne. C'est un avis de
lecteur, non un résumé

→ **Je retiens**

Pour écrire un résumé, voici quelques règles que je dois respecter :

- Respecter la chronologie des événements
- Ne pas inclure de détails inutiles, même si ce sont des détails qui m'intéressent
- Ne pas répéter ce que j'ai déjà dit
- Réduire, abréger le contenu du texte (un résumé ne contient pas de descriptions ou de dialogues)
- Ne pas recopier les phrases du texte mais reformuler à ma façon
- Ne pas donner mon opinion personnelle sur le texte
- ... (s'il y a d'autres propositions d'élèves intéressantes)

Fred Vargas
Coule la Seine

**Exercice : le résumé en
15 mots**

La Nuit des Brutes

Un troisième homme, d'un genre anglais spécialement chic, sonné au whisky de qualité, avait été ramassé en travers d'un trottoir, élégamment endormi, les mains sous la nuque, ses lunettes, sa carte de transport et ses chaussures disposées avec soin à ses côtés.

Proposition de résumé de la première phrase en 15 mots maximum :

Un homme chic a été ramassé saoul dans la rue et amené au commissariat.

Un troisième homme, d'un genre anglais spécialement chic, sonné au whisky de qualité, avait été ramassé en travers d'un trottoir, élégamment endormi, les mains sous la nuque, ses lunettes, sa carte de transport et ses chaussures disposées avec soin à ses côtés.

→ Il avait été collé dans la cellule de dégrisement avec les deux autres, mais restait obstinément debout à réclamer un cintre depuis deux heures, afin d'y suspendre proprement son costume.

Proposition de résumé des deux premières phrases en 15 mots maximum :

Un homme se trouve dans un cellule de dégrisement au commissariat. Il réclame un cintre.

Un troisième homme, d'un genre anglais spécialement chic, sonné au whisky de qualité, avait été ramassé en travers d'un trottoir, élégamment endormi, les mains sous la nuque, ses lunettes, sa carte de transport et ses chaussures disposées avec soin à ses côtés. Il avait été collé dans la cellule de dégrisement avec les deux autres, mais restait obstinément debout à réclamer un cintre depuis deux heures, afin d'y suspendre proprement son costume.
→ La cage avait été passée au jet, et les bancs de ciment, le sol, les murs carrelés de blanc ruisselaient d'eau.

Proposition de résumé des trois premières phrases en 15 mots maximum :

Un homme se trouve dans un cellule trempée au commissariat. Il réclame un cintre.

Un troisième homme, d'un genre anglais spécialement chic, sonné au whisky de qualité, avait été ramassé en travers d'un trottoir, élégamment endormi, les mains sous la nuque, ses lunettes, sa carte de transport et ses chaussures disposées avec soin à ses côtés. Il avait été collé dans la cellule de dégrisement avec les deux autres, mais restait obstinément debout à réclamer un cintre depuis deux heures, afin d'y suspendre proprement son costume. La cage avait été passée au jet, et les bancs de ciment, le sol, les murs carrelés de blanc ruisselaient d'eau. Mesure hygiénique et coercitive que le lieutenant Brousse, une femme dure en affaires, avait appliquée sans états d'âme à neuf heures du soir.
→ En passant avec son café, Adamsberg vit que le type bourré au vin rouge s'était réveillé. Il lui tendit le gobelet entre les barreaux.

Proposition de résumé du paragraphe entier en 15 mots maximum :

Plusieurs hommes saouls sont en cellule, au commissariat dans lequel travaille Adamsberg.

Un troisième homme, d'un genre anglais spécialement chic, sonné au whisky de qualité, avait été ramassé en travers d'un trottoir, élégamment endormi, les mains sous la nuque, ses lunettes, sa carte de transport et ses chaussures disposées avec soin à ses côtés. Il avait été collé dans la cellule de dégrisement avec les deux autres, mais restait obstinément debout à réclamer un cintre depuis deux heures, afin d'y suspendre proprement son costume. La cage avait été passée au jet, et les bancs de ciment, le sol, les murs carrelés de blanc ruisselaient d'eau.
→ Mesure hygiénique et coercitive que le lieutenant Brousse, une femme dure en affaires, avait appliquée sans états d'âme à neuf heures du soir.

Proposition de résumé des quatre premières phrases en 15 mots maximum :

Un homme saoul est dans un cellule volontairement trempée au commissariat. Il réclame un cintre.

E. Activité 5

Vargas, *Coule La Seine*

Document de l'enseignante

Déroulement de l'activité 5 Comprendre le texte grâce aux inférences

Activité	Déroulement de l'activité	Matériel
Entretien fictif avec Fred Vargas, se poser des questions sur le texte.	<p>Chaque élève identifie un extrait du texte qu'il n'a pas compris ou mal compris.</p> <p>Il imagine ensuite individuellement les questions qu'il poserait à Fred Vargas pour qu'elle l'aide à comprendre ces passages, ses idées.</p> <p>En commun, par oral, les élèves qui le souhaitent font part de leurs questionnements au reste de la classe. Certains élèves pourront peut-être répondre aux questions des autres, donner des hypothèses...</p>	doc 5.1
Se poser des questions sur le texte en le comparant avec son adaptation en bande dessinée.	<p>Introduction : discussion avec les élèves.</p> <ul style="list-style-type: none">- <i>Avez-vous retenu le nom de l'auteur des illustrations des nouvelles ? (Edmond Baudoin)</i>- <i>Le connaissez-vous ? (illustrateur et auteur de bd français)</i>- <i>Il a adapté la nouvelle « 5 Francs Pièce » en bande dessinée, nous allons travailler sur des extraits de cet ouvrage.</i> <p>Par deux, les élèves observent les planches, et replacent le texte au bon endroit.</p>	doc 5.2
Relever des indices dans le texte	<p>Par deux, les élèves relèvent les indices qui laissent penser que Vasco est l'auteur des lettres anonymes.</p>	Livre p. 22-23 doc 5.3
Conclusion, bilan	<p>Les élèves donnent leur avis sur le livre, et font le bilan des outils et stratégies de compréhension en lecture acquis au cours de la séquence.</p>	doc 6

Se poser des questions sur le texte

Certaines nouvelles de Fred Vargas peuvent être relativement difficiles à comprendre. Quel(s) passage(s) du texte te posent encore des problèmes de compréhension ?

Imagine que tu as la chance d'interviewer Fred Vargas. Quelles questions lui poserais-tu pour mieux comprendre ces passages difficiles ?

Se poser des questions sur le texte en le comparant avec son adaptation en bande dessinée

Edmond Baudoin a adapté la nouvelle *Cinq Francs Pièce* en bande dessinée.

La bd s'appelle *Le Marchand d'éponges*. D'après toi, pourquoi avoir changé

le titre ?



Replace le texte au bon endroit.



1. Et je ne veux pas laisser Martin comme ça !

2. Il s'approcha de la femme, se pencha vers elle.

3. Il s'agenouilla, ramassa le sac à main et l'ouvrit. Des lumières s'allumèrent aux fenêtres. Il jeta le sac et courut vers son caddie. Les flics n'allaient pas tarder à arriver. Fébrilement il fouilla dans ses poches à la recherche de la clé de son antivol.



4. Et les flics arrivent.

5. Oh ! Petite. Tu ressembles maintenant à un jeune phoque sur la banquise.

6. Bordel ! Où j'ai mis cette putain de clé ?



1. Pas de nom.
Interdit.

2. Le tour de la terre.

3. C'est quoi le nom à la femme ?

4. Tout juste, je vois que vous me suivez. Et personne ne peut savoir le tour de la terre sans passer par Pi. C'est l'astuce. C'est comme ça que je me suis retrouvé la clef du monde. Vous me direz, à quoi ça m'a mené ?

5. J'aime pas son diamètre.

6. Si tu résolvais mon affaire comme tu résous les ronds, ce serait déjà quelque chose.

7. J'avais compris.

8. Pi fit une pause, le temps que l'information soit appréciée à sa pleine valeur. Ouais, reprit-il en hochant la tête. C'est ma destinée. Et c'est quoi, le plus grand rond, le rond ultime ?



1. Je sais pas si c'est une idée à la con ou si c'est...

2. Ça leur donnera un peu d'existence, c'est déjà pas mal.

3. A quoi ça les avancera, vous voulez me dire ?

4. Si ça te chante. Mais faudra payer l'éponge. C'est ça le truc.

5. Pas tant que tu te figures.

6. Parce qu'ils l'ont pas, ça, les gens ?

7. Et vous croyez que je pourrai mettre mon nom aussi ? Quand le mur sera fini ?

8. Evidemment. Vous me prenez pour un arnaqueur ?

9. Moi non plus.



Se poser des questions sur le texte en le comparant avec son adaptation en bande dessinée

Edmond Baudoin a adapté la nouvelle *Cinq Francs Pièce* en bande dessinée.

La bd s'appelle *Le Marchand d'éponges*. D'après toi, pourquoi avoir changé le titre ?

Voir propositions des élèves.

Pour distinguer le livre de la bd ?

A cause du passage du franc à l'euro ?



Remplace le texte au bon endroit.

Corrigé 5.2/p.2

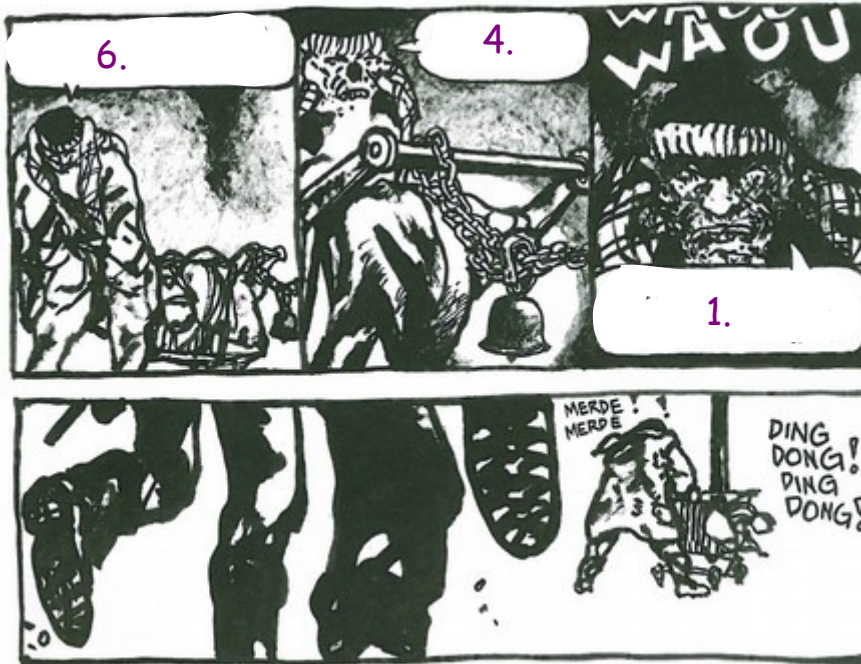
2.



1. Et je ne veux pas laisser Martin comme ça !

2. Il s'approcha de la femme, se pencha vers elle.

3.



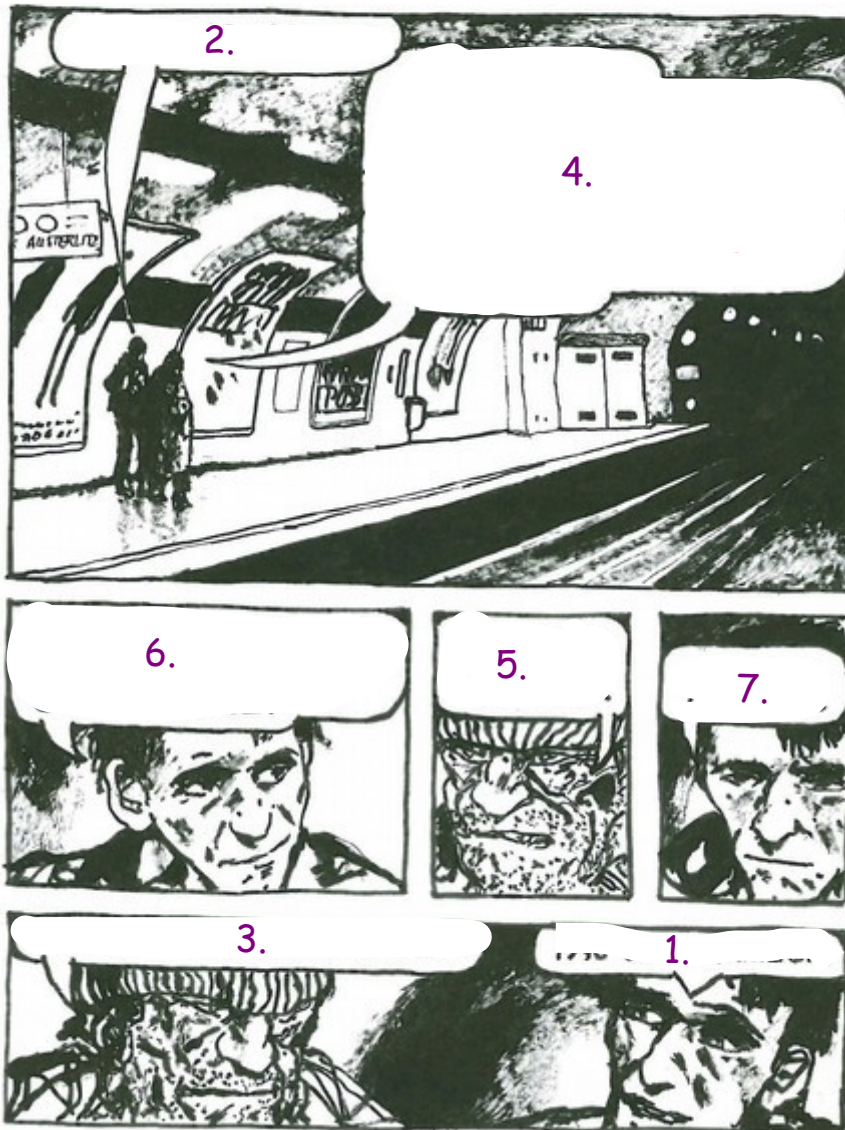
3. Il s'agenouilla, ramassa le sac à main et l'ouvrit. Des lumières s'allumèrent aux fenêtres. Il jeta le sac et courut vers son caddie. Les flics n'allaient pas tarder à arriver. Fébrilement il fouilla dans ses poches à la recherche de la clé de son antivol.

4. Et les flics arrivent.

5. Oh ! Petite. Tu ressembles maintenant à un jeune phoque sur la banquise.

6. Bordel ! Où j'ai mis cette putain de clé ?

8.



1. Pas de nom.
Interdit.

2. Le tour de la terre.

3. C'est quoi le nom à la femme ?

4. Tout juste, je vois que vous me suivez. Et personne ne peut savoir le tour de la terre sans passer par Pi. C'est l'astuce. C'est comme ça que je me suis retrouvé la clef du monde. Vous me direz, à quoi ça m'a mené ?

5. J'aime pas son diamètre.

6. Si tu résolvais mon affaire comme tu résous les ronds, ce serait déjà quelque chose.

7. J'avais compris.

8. Pi fit une pause, le temps que l'information soit appréciée à sa pleine valeur. Ouais, reprit-il en hochant la tête. C'est ma destinée. Et c'est quoi, le plus grand rond, le rond ultime ?



1. Je sais pas si c'est une idée à la con ou si c'est...

2. Ça leur donnera un peu d'existence, c'est déjà pas mal.

3. A quoi ça les avancera, vous voulez me dire ?

4. Si ça te chante. Mais faudra payer l'éponge. C'est ça le truc.

5. Pas tant que tu te figures.

6. Parce qu'ils l'ont pas, ça, les gens ?

7. Et vous croyez que je pourrai mettre mon nom aussi ? Quand le mur sera fini ?

8. Evidemment. Vous me prenez pour un arnaqueur ?

9. Moi non plus.

Relever des indices dans le texte

L'identité de l'auteur des lettres anonymes est révélée à la fin de *Salut et Liberté* : il s'agit de Vasco.

Reprends le texte aux pages 22-23 et relève tous les indices qui laissent penser que Vasco est l'auteur de ces missives.

p. 22 : « - Ah non ! Pas les ciseaux ! Trop utiles. »

« T'es con. »

« Dans les journaux. »

« J'édite mon propre journal... »

Vasco est tailleur (minutie dans découpage des caractères)

p. 23 : Vasco a sur lui un article qui concerne Adamsberg

« J'ai le génie de la poésie... »

Coule la Seine, compréhension en lecture : mon bilan

Outils et stratégies de compréhension en lecture acquis dans cette séquence et que je pourrai utiliser pour comprendre d'autres textes :

Mon avis sur le recueil de Fred Vargas :

Résumé

Quelles sont les compétences de compréhension en lecture des élèves lorsqu'ils arrivent au secondaire 1 ? Sont-ils en mesure d'aborder n'importe quel texte narratif ? Quels processus et stratégies leur enseigner pour améliorer cette compréhension ? Telles sont les questions auxquelles nous avons tenté de répondre, en imaginant une séquence didactique pour nos classes.

Le but de ce travail était donc d'une part d'interroger nos propres pratiques enseignantes quant à la manière d'aborder les textes avec nos élèves, et d'autre part de réaliser une séquence didactique qui soit en adéquation avec les objectifs du PER et qui nous permette de réellement enseigner des stratégies.

Nous nous sommes surtout basées sur deux auteurs spécialistes de cette problématique : Jocelyne Giasson et Roland Goigoux et avons élaboré des activités qui privilégient trois processus majeurs de la compréhension, à savoir les macro-processus (centrés sur les aspects globaux de la compréhension, sur la façon d'organiser des idées au sein d'un récit et sur la manière de repérer des informations importantes), les processus d'intégration (les liens, les connecteurs et les inférences) et les processus d'élaboration (permettant de faire des prédictions sur le texte et de se former une image mentale).

Au vu des éléments de la progression des apprentissages que nous avons sélectionnés dans le PER, nous avons opté pour la lecture de textes narratifs. Souhaitant travailler sur un livre et non sur des extraits de texte, nous avons choisi le recueil de nouvelles policières *Coule la Seine* de Fred Vargas (2002), qui présentait l'avantage de contenir trois textes courts.

Nous avons donc développé une séquence reprenant ces différents éléments. Ces activités ont été testées, puis critiquées en fonction de trois questions principales qui concernaient : la linéarité de la progression des tâches, les modalités d'enseignement favorisant une mise au travail et enfin un questionnement sur les tâches en elles-mêmes permettant ou non de d'apprendre ce qui était visé.

Mots-clés

compréhension

lecture

français

stratégies

processus

genre policier