

## **TABLE DES MATIERES**

<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>2</b>
<b>1. CADRE DE L'ÉTUDE .....</b>	<b>3</b>
1.1. CONTEXTE PROFESSIONNEL .....	3
1.2. CONTEXTE INSTITUTIONNEL .....	4
1.3. CONTEXTE ET RÉFÉRENCES THÉORIQUES .....	5
a) <i>L'évolution du concept de la lecture-compréhension.....</i>	<i>6</i>
b) <i>L'approche cognitive de la lecture .....</i>	<i>6</i>
c) <i>Les mécanismes de la compréhension : l'élaboration du sens .....</i>	<i>7</i>
d) <i>Les origines des difficultés de compréhension en lecture .....</i>	<i>10</i>
e) <i>Enseigner la compréhension en lecture .....</i>	<i>10</i>
1.4. PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSE.....	15
1.5. PROTOCOLE D'EXPÉRIMENTATION .....	16
<b>2. ETUDE .....</b>	<b>17</b>
2.1. CHOIX MÉTHODOLOGIQUES.....	17
a) <i>Organisation du travail en lecture-compréhension .....</i>	<i>17</i>
b) <i>Organisation des séances.....</i>	<i>18</i>
2.2. LES RÉSULTATS .....	26
a) <i>Recueil des données et analyses.....</i>	<i>26</i>
b) <i>Analyse de la méthodologie .....</i>	<i>28</i>
2.3. DISCUSSION ET PERSPECTIVES .....	30
2.4. CONCLUSION.....	31
<b>BIBLIOGRAPHIE – SITOGRAPHIE .....</b>	<b>33</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>35</b>
<b>4<sup>ÈME</sup> DE COUVERTURE .....</b>	<b>50</b>

## INTRODUCTION

Afin d'améliorer notre pratique en tant que professeur des écoles il faut toujours remettre en question notre travail et nous appuyer sur des théories. Ce mémoire vise à nous faire réfléchir sur les problèmes rencontrés afin de les dépasser en s'appuyant sur des recherches pour les résoudre. Tout au long de notre carrière nous devons nous auto-former de cette manière.

Le métier de professeur des écoles est riche et passionnant, notamment parce qu'il offre des challenges : pour faire face aux difficultés d'apprentissage, pour transmettre au mieux des compétences et des connaissances tout en tenant compte de la dimension humaine. Une des difficultés que j'ai relevées chez mes élèves réside dans la compréhension des textes écrits, même pour ceux qui décodent bien les textes. Les conséquences de telles lacunes peuvent être décisives quant à la réussite scolaire et sociale des élèves. En effet cela les empêche d'être autonomes dans leur travail. Il est donc nécessaire d'y remédier.

De ces observations découlent des questionnements : comment permettre à mes élèves d'améliorer leur compréhension en lecture ? Leurs performances dans les autres domaines pourraient-elles être augmentées grâce à ce travail ? Mes élèves gagneraient-ils en autonomie ? Aimeraient-ils davantage l'activité de lecture ?

Dans une première partie, nous reviendrons sur les contextes professionnel et institutionnel, puis nous nous appuierons sur les fondements théoriques pour apporter des éléments d'éclairages à ces questionnements afin d'en extraire une problématique. De celle-ci découleront des hypothèses et un protocole d'expérimentation sera proposé afin de répondre à la problématique. La seconde partie présentera l'étude puis les résultats seront analysés pour pouvoir répondre à la problématique permettant de valider ou d'invalides les hypothèses.

# **1. CADRE DE L'ETUDE**

## **1.1. Contexte professionnel**

J'enseigne à mi-temps à l'école élémentaire David Douillet de Gignac-la-Nerthe dans une classe de CM1. L'école se situe dans un quartier pavillonnaire et résidentiel auquel s'ajoutent des logements sociaux. Il y a donc une mixité sociale au sein de l'école.

Mon effectif actuel est de 27 élèves dont douze filles et quinze garçons mais j'en ai eu 29 pendant les deux premières périodes. Une dizaine d'élèves ont des troubles avérés, parfois multiples. Ils sont, pour certains, compensés par un traitement ou un suivi en dehors de l'école. Trois élèves bénéficient d'une AVS-M et un autre en aurait également besoin, six élèves sont très souvent absents et les deux élèves partis en cours d'année ne savaient pas lire. Le suivi scolaire est moyen et le niveau général est faible. Mes élèves ne sont pas autonomes, très lents, ont de grandes difficultés pour écrire et j'ai l'impression que leurs problèmes de compréhension des textes écrits ne les aide pas. Même les « bons » élèves sont très lents et peu autonomes. C'est une classe qui, depuis la maternelle, a été remarquée par ses professeurs pour ses difficultés. Je n'ai toutefois pas de problèmes de comportement.

Par ailleurs, ma titulaire est arrivée à la fin du mois de septembre et il y a eu des problèmes à plusieurs niveaux qui m'ont conduite à prendre en charge beaucoup de matières problématiques pour les élèves. J'ai donc eu un emploi du temps plutôt chargé. Une nouvelle titulaire expérimentée est arrivée en période 4.

Lors de mes premiers mois en tant que PFSE j'ai été amenée à faire les constats suivants :

- Certains élèves ont encore des difficultés de décodage, ils sont alors souvent bloqués et ne peuvent rien faire seuls ;
- Très peu d'élèves sont autonomes dans leur compréhension du texte, ils sont dépendants du professeur car ils ont besoin de sa validation pour pouvoir avancer. Pourtant, lorsque je leur fais lire à voix haute un texte qu'ils ne comprenaient pas, il prend du sens lorsqu'ils s'écoutent ;

- Mes élèves ont des difficultés pour extraire les informations essentielles du texte. Cependant, certains peuvent citer des passages entiers ;
- D'autres élèves lisent vite dans leur tête, ils sont les premiers à avoir terminé. Pourtant lorsque je leur pose une question simple ils n'ont pas retenu les informations essentielles. J'ai souvent l'impression qu'ils lisent sans vraiment comprendre ;
- D'après mes évaluations diagnostiques, les difficultés des élèves se retrouvent autant dans la compréhension littérale (connecteurs, substituts...) que dans la compréhension inférentielle.

Ces incompréhensions ont un impact sur l'autonomie des élèves et donc sur leurs apprentissages.

## **1.2. Contexte institutionnel**

La compréhension en lecture prend une grande place dans les nouveaux programmes, elle est pensée progressivement au travers les cycles : à l'école maternelle, les élèves commencent à réfléchir sur la langue, acquièrent une conscience phonologique et découvrent le principe alphabétique<sup>1</sup>. Pendant leurs trois premières années à l'école élémentaire ils apprennent à décoder de mieux en mieux pour acquérir une lecture fluide permettant ainsi de se concentrer sur la compréhension des textes lus<sup>2</sup>. Durant leur cycle de consolidation, on réserve des temps d'apprentissage dédiés aux activités de compréhension. Un entraînement fréquent et régulier est indispensable pour que l'élève soit autonome face à la lecture<sup>3</sup>. Enfin durant le cycle 4, les élèves seront encore plus amenés à comprendre et à interpréter des documents et des textes littéraires.

---

<sup>1</sup> Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015

<sup>2</sup> Ministère de l'Education Nationale. (2015, Novembre 26). Bulletin Officiel de l'Education Nationale. *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*. Récupéré sur [http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN\\_SPE\\_11/67/3/2015\\_programmes\\_cycles234\\_4\\_12\\_ok\\_508673.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes_cycles234_4_12_ok_508673.pdf)

<sup>3</sup> Ministère de l'Education Nationale. (2015, Novembre 26). Bulletin Officiel de l'Education Nationale.

Les programmes demandent un apprentissage explicite de la lecture compréhension. Cet apprentissage commence au cycle 2 et se renforce ensuite :

*« Le cycle 3 développe plus particulièrement cet enseignement explicite de la compréhension afin de doter les élèves de stratégies efficaces et de les rendre capables de recourir à la lecture de manière autonome pour leur usage personnel et leurs besoins scolaires<sup>4</sup>. »* (Ministère de l'Education Nationale, 2015)

Les programmes intègrent une dimension métacognitive :

*« Les stratégies utilisées pour comprendre leur sont enseignées explicitement et ils développent des capacités métacognitives qui leur permettent de choisir les méthodes de travail les plus appropriées<sup>5</sup>. »* (Ministère de l'Education Nationale, 2015)

Cela implique donc qu'il y ait des stratégies identifiées, les ressources Eduscol pour le cycle 3 proposent le classement de Maryse Bianco, Laurent Lima et Emmanuel Sylvestre<sup>6</sup>.

Pour mener à bien cette mutation dans la manière d'enseigner la lecture compréhension, les programmes et le site Eduscol proposent des situations afin de travailler les compétences requises en fin de cycle.

### **1.3. Contexte et références théoriques**

Entre 1987 et 2009, le pourcentage d'élèves français en difficulté face à l'écrit a augmenté d'après une étude comparative (Daussin, Keskaik & Rocher 2011). Près d'un élève sur cinq est concerné par les problèmes de lecture et de compréhension en début de sixième<sup>7</sup>. Afin d'améliorer la compréhension des élèves il faut comprendre le fonctionnement cognitif de la lecture pour mieux traiter les difficultés. Pour cela, je m'appuierai sur les théories de psychologie cognitive et de la didactique.

---

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ministère de l'Éducation nationale, d. l. (2016, Mars). Ressources-français-lecture-compréhension-écrit. Récupéré sur Eduscol. [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture\\_Comprehension\\_ecrit/87/6/RA16\\_C3\\_FRA\\_04\\_lect\\_comp\\_strat\\_N.D\\_612876.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/87/6/RA16_C3_FRA_04_lect_comp_strat_N.D_612876.pdf)

<sup>7</sup> Daussin, Keskaik & Rocher. (2011). *France, portrait social - Insee Références - Édition 2011*. Récupéré sur INSEE: <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1373895?sommaire=1373905>

Dans un premier temps nous verrons ce qu'est la lecture-compréhension, comment cela fonctionne puis nous étudierons les difficultés qu'éprouvent les élèves lors de leurs lectures et le moyen d'y remédier.

### **a) L'évolution du concept de la lecture-compréhension**

Jocelyne Giasson, spécialiste de la didactique de la lecture nous informe que le concept de la lecture a beaucoup évolué, en particulier à partir des années 80. Autrefois, nous pensions que le lecteur devait chercher le sens exclusivement dans le texte alors que depuis les années 80 nous pensons que c'est aussi et surtout le lecteur qui crée le sens en se servant du texte, de ses connaissances et de ses intentions. (Giasson, La compréhension en lecture, 2008)<sup>8</sup>.

Ce concept part du principe que « *la lecture est un processus du langage qui fait appel à des stratégies de prédiction, de confirmation, d'intégration.* » (Giasson, 2004)<sup>9</sup>.

### **b) L'approche cognitive de la lecture**

Alain Lieury et Fanny de la Haye, spécialistes de la psychologie cognitive, nous informent que l'on s'accorde à dire que l'activité de lecture possède deux facettes : celles du décodage et de la compréhension. Ces deux parties étant indissociables de la lecture. Cette philosophie fait penser aux équations proposées par Gough et Turner en 1986 et par Goigoux en 2009<sup>10</sup> :

**Gough et Tunmer (1986) :  $L = D \times C$**

Lecture = Décodage x Compréhension du langage oral.

**Goigoux (2009)** rajoute une composante à cette équation :  **$L = D \times Co \times Cé$**

Lire = Décodage x Compréhension du langage oral x Compréhension des textes écrits.

Les deux auteurs soutiennent qu'on ne lit pas pour lire mais pour comprendre ce dont parle le texte. C'est pourquoi, l'enseignement de la lecture doit passer par un travail sur

---

<sup>8</sup> Giasson, J. (2008). *La compréhension en lecture*. de Boeck. Chapitre 1

<sup>9</sup> Giasson, J. (2004). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Gaëtan Morin. p 6

<sup>10</sup> de la Haye, F. (s.d.). Canope académie de Rennes. Récupéré sur Canope Rennes p.1

le décodage et sur la compréhension<sup>11</sup>. Par ailleurs, ils pensent que le décodage demande un effort coûteux cognitivement et tant que la lecture n'est pas automatique (rapide et inconsciente) il n'est pas évident de rentrer dans le sens<sup>12</sup>.

Dans ce mémoire nous nous concentreront principalement sur la construction du sens.

### **c) Les mécanismes de la compréhension : l'élaboration du sens**

Voici une définition de la compréhension proposée par Sylvie Cèbe, Roland Goigoux et Serge Thomazet : elle est « *la capacité à construire, à partir de données d'un texte et des connaissances antérieures, une représentation mentale cohérente de la situation évoquée par le texte*<sup>13</sup>. »

Pour lire il est indispensable d'utiliser simultanément des procédures : identifier les mots écrits, établir des relations entre ces mots (analyse syntaxique) et enfin construire la signification du texte en établissant des relations entre les différentes phrases du texte. Voici les procédures nécessaires à la compréhension d'après ces deux auteurs (Alain Lieury, Fanny de La Haye 2009)<sup>14</sup> :

➔ **Au niveau de la phrase**, l'analyse syntaxique : le lecteur doit mettre en relation les mots entre eux pour que la phrase ait un sens ;

➔ **Au niveau du texte** : les auteurs citent Kintsch et Van Dijk : les éléments lus sont mis en mémoire et comparés à ce que le lecteur connaît. Cette mise en relation entre les phrases permet de créer une image mentale du texte écrit. Le sens est construit peu à peu par le lecteur ;

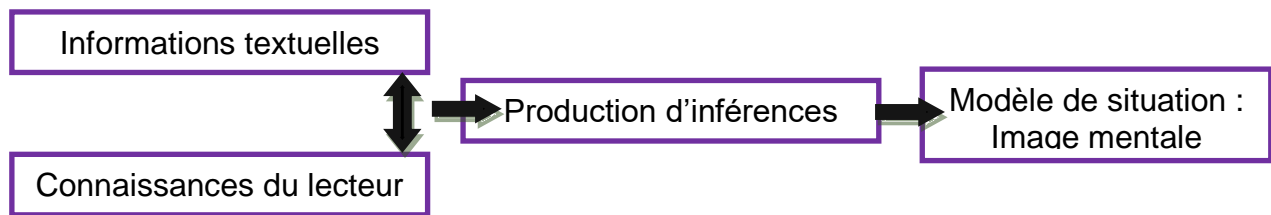
---

<sup>11</sup> Lieury, A. De la Haye, F. d. (2009). *Psychologie cognitive de l'éducation*. Paris: Dunod. Page 43

<sup>12</sup> Lieury, A. De la Haye, F. d. (2009). *Psychologie cognitive de l'éducation*. Paris: Dunod. Pages 52-54

<sup>13</sup> Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, Serge Thomazet. (2004, 10). Lire écrire, un plaisir retrouvé (CD-Rom). *Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités*. . (MEN-DESCO, Éd.) Récupéré sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/ACTE/hal-00922482>

<sup>14</sup> Lieury, A. De la Haye, F. d. (2009). *Psychologie cognitive de l'éducation*. Paris: Dunod. page 58-67



*Représentation de l'activité de compréhension à partir du modèle de Van Dijk et Kintsch dans l'œuvre *Strategies of discourse comprehension* écrit en 1983.*

➔ **Au niveau du contexte** : des composantes sont importantes à la compréhension :

- du type d'écrit (narratif, descriptif, consigne) qui dispose de ses propres caractéristiques. Par ailleurs le lecteur a des intentions différentes lorsqu'il s'engage dans un type de texte ou dans un autre ;
- des connaissances du lecteur : lexique, structure, culture générale ;
- Le contexte de lecture : s'il y a une consigne ou un objectif par exemple ;
- Le titre, il peut être d'une grande aide pour la compréhension car il permet au lecteur de connaître l'idée générale de ce qui va suivre<sup>15</sup>.

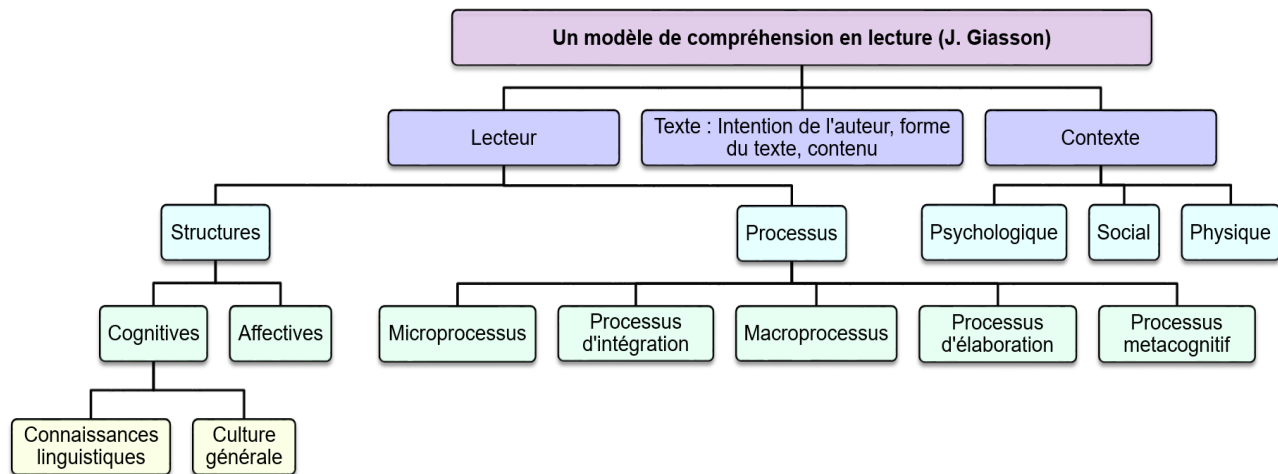
Jocelyne Giasson, dans l'ouvrage « la compréhension en lecture » paru en 2008 aux éditions de Boeck<sup>16</sup>, propose un modèle de compréhension en lecture plus élaboré, en s'appuyant sur la classification d'Irwin en ce qui concerne les cinq grandes catégories de processus. Les mécanismes nécessaires à la compréhension sont très précis et organisés entre eux. Par ailleurs elle inclut une dimension métacognitive à l'activité de la lecture.

<sup>15</sup> Lieury, A. De la Haye, F. d. (2009). *Psychologie cognitive de l'éducation*. Paris: Dunod. page 58-67

<sup>16</sup> Giasson, J. (2008). *La compréhension en lecture*. de Boeck.



Voici un schéma reprenant ses travaux et des précisions sur les processus du lecteur proposés par Irwin.<sup>17</sup>



**Les microprocessus** englobent le décodage et la compréhension du sens de portions de textes : mots, groupes de mots, phrases.

**Les processus d'intégration** permettent de relier les phrases entre elles grâce aux connecteurs, substituts et inférences.

**Les macroprocessus** sont orientés vers la compréhension du texte dans son entier : identifier l'idée principale, être en mesure de faire un résumé mais également d'identifier et comprendre les spécificités structurelles et grammaticales d'un texte narratif ou informatif.

**Les processus d'élaboration** concernent : les prédictions, la construction d'une image mentale, le raisonnement, le rapport affectif au texte lu et l'intégration de l'information aux connaissances.

**Les processus métacognitifs** concernent le comportement du lecteur vis-à-vis de sa compréhension.

Ces deux explications des mécanismes de la compréhension en lecture se rejoignent sur de nombreux points. La compréhension s'appuie donc sur plusieurs variables et les problèmes de compréhension résident dans des déficits qui se cumulent.

<sup>17</sup> Giasson, J. (2008). *La compréhension en lecture*. de Boeck.

#### **d) Les origines des difficultés de compréhension en lecture**

Pour que le mécanisme de la compréhension fonctionne il est nécessaire que toutes les parties qui mènent à la compréhension soient maîtrisées. Or cette activité est complexe et les élèves peuvent avoir des difficultés à tous les niveaux de compréhension.

Sylvie Cèbe, Roland Goigoux et Serge Thomazet proposent un classement de ces difficultés dans « Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités<sup>18</sup> ».

Les sources des difficultés éprouvées par les lecteurs peu efficaces sont d'origine différente :

- Des déficits de « bas niveau », l'activité de décodage n'est pas automatisée ;
- Des déficits généraux pour comprendre le langage oral, qui empêchent une bonne compréhension. Ceci peut être dû à des problèmes d'attention, de raisonnement ou de mémoire par exemple ;
- Des déficits liés à la compréhension de textes écrits de par l'insuffisance de compétences linguistiques (lexique ou syntaxe de l'écrit) et textuelles (permettant la cohésion du texte) ;
- Des déficits de connaissances (encyclopédiques et socio-culturelles) ;
- Des déficits pour réguler l'activité de lecture (stratégies de contrôle de la compréhension).

#### **e) Enseigner la compréhension en lecture**

Nous sommes dorénavant conscients que la compréhension ne peut être conçue comme le simple fait de poser des questions<sup>19</sup>.

Au même titre que le décodage, la compréhension peut et doit être enseignée, et ce, avant même que l'élève soit en mesure de décoder<sup>20</sup>.

---

<sup>18</sup> Sylvie Cèbe, R. G. (2004, 10). Lire écrire, un plaisir retrouvé (CD-Rom). *Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités*. Page 4 (MEN-DESCO, Éd.) Récupéré sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/ACTE/hal-00922482>

<sup>19</sup> Giasson, J. (2008). *La compréhension en lecture*. de Boeck. Page 26

## **L'enseignement de stratégies de lecture**

D'après Jocelyne Giasson<sup>21</sup>, « *L'enseignement stratégique en lecture vise à amener les élèves à acquérir un éventail de stratégies de lecture* ». Dans l'ouvrage, « *La lecture : de la théorie à la pratique* », elle propose plusieurs stratégies à enseigner en fonction des niveaux de lecture des élèves : « le lecteur débutant », « le lecteur en transition », « l'apprenti stratège en lecture », « le lecteur qui utilise des stratégies de lecture ».

Une stratégie consiste à savoir « comment », « quoi », « pourquoi » et « quand » faire quelque chose pour mieux comprendre<sup>22</sup>.

Maryse Bianco, Laurent Lima et Emmanuel Sylvestre ont démontré qu'un enseignement de stratégies de compréhension utilisées par les bons lecteurs pouvait avoir un impact positif<sup>23</sup>. Ils proposent un classement de stratégies pouvant être enseignées<sup>24</sup> :

**Les stratégies d'enrichissement des connaissances** : clarifier le vocabulaire, utiliser ses connaissances encyclopédiques.

**Les stratégies d'organisation de l'information** : identifier la structure de la narration, s'entraîner au résumé, construire des organisateurs graphiques.

**Les stratégies de traitement détaillé de l'information** : pour répondre à des questions, et les formuler.

**Les stratégies de contrôle** pour évaluer et réguler sa compréhension.

On retrouve ici tout ce qui concerne la variable « lecteur » dans le mécanisme de la compréhension élaboré par Jocelyne Giasson, tant au niveau des structures que des processus<sup>25</sup>, ces quatre familles de stratégies englobent de nombreuses stratégies.

---

<sup>20</sup> Lieury, A. De la Haye, F. d. (2009). *Psychologie cognitive de l'éducation*. Paris: Dunod. Page 79

<sup>21</sup> Giasson, J. (2004). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Gaëtan Morin. p 68-71

<sup>22</sup> Giasson, J. (2008). *La compréhension en lecture*. de Boeck. Chapitre 2

<sup>23</sup> Bianco M., Lima L., Sylvestre E. (2004). « Comment enseigner les stratégies de compréhension en lecture ? » \*, in E. Gentaz et P. Dessus (i d.), *Comprendre les apprentissages. Sciences cognitives et éducation* (p. 49-68), Paris, Dunod.

<sup>24</sup> Bianco M., Lima L., Sylvestre E (2006). Lectures partagées et acquisition de stratégies de compréhension au cycle 3. Dans P. D. E. Gentaz, *Apprentissages et enseignements* (p. 29-30). Paris:

## **L'enseignement explicite de la lecture-compréhension**

Le professeur guide ses élèves en détaillant tout ce qu'il fait, ce qu'il fait faire et l'objectif de chaque leçon. Cet enseignement est progressif, structuré et répétitif. Il est particulièrement bénéfique aux élèves en difficulté<sup>26</sup>. De plus, il est préconisé dans les programmes en lecture-compréhension. Jocelyne Giasson le présente comme un modèle d'enseignement de la compréhension en lecture<sup>27</sup> : l'enseignant doit mener ses élèves vers l'autonomie en lecture au travers de lectures signifiantes. Pour y parvenir il doit leur enseigner explicitement les stratégies des bons lecteurs.

Dans cet ouvrage<sup>28</sup> elle détaille les étapes de l'enseignement explicite :

- 1) Définir la stratégie et son utilité ;
- 2) Expliciter ce qu'il se passe dans la tête d'un lecteur expert ;
- 3) Interagir avec les élèves pour les guider vers la maîtrise de la stratégie ;
- 4) Favoriser l'autonomie des élèves ;
- 5) Assurer l'application des stratégies.

## **Questionner les textes**

Le questionnement est souvent employé comme moyen d'évaluation alors qu'il doit-être un guide dans le texte. L'attitude du lecteur expert est active puisqu'il a un but de lecture. Or, les élèves ont une attitude plutôt passive face au texte, ils ne cherchent pas à y donner du sens. Poser les questions permet aux élèves de comprendre ce qui est attendu d'eux, de faire des hypothèses de réponse. Cela permet d'entrer dans le texte avec des objectifs de lecture<sup>29</sup>. C'est pourquoi il faut apprendre aux élèves à construire les compétences qui permettent de traiter stratégiquement des questionnaires. D'une

---

<sup>25</sup> Giasson, J. (2008). *La compréhension en lecture*. de Boeck. Chapitre 1

<sup>26</sup> Clermont Gauthier, S. B. (2013). *Les bases de l'enseignement explicite*. Récupéré sur lire-écrire: <http://www.lire-ecrire.org/analyses/refondation-de-lecole/lenseignement-explicite/les-bases-de-lenseignement-explicite.html> - version résumée - auteur inconnu.

<sup>27</sup> Giasson, J. (2008). *La compréhension en lecture*. de Boeck. Chapitre 2

<sup>28</sup> *Ibid.*

<sup>29</sup> Giasson, J. (2008). *La compréhension en lecture*. de Boeck. Chapitre 12

part pour répondre à des exercices scolaires mais surtout pour amener les élèves à prendre conscience que ces questions les amènent à mieux comprendre le texte en leur donnant un objectif de lecture.

Les questions données doivent être de type différent : littéral et inférentiel<sup>30</sup>.

Roland Goigoux, Sylvie Cèbe et Serge Thomazet proposent un apprentissage en trois phases<sup>31</sup> :

- 1) Apprendre aux élèves à identifier les procédures pour répondre aux questions ;
- 2) Utiliser et prendre conscience des stratégies ;
- 3) Accroître l'activité réflexive en réfléchissant aux raisons des réponses erronées, en jugeant la complexité des questions, en produisant eux-mêmes des questions.

### **Le résumé**

*« Au fur et à mesure qu'il avance dans sa lecture, le lecteur doit synthétiser l'information recueillie de manière à relier les informations nouvelles aux anciennes. Cela passe le plus souvent par une condensation des informations traitées » (Programmes 2002).*

L'activité de résumé n'est pas un objectif d'apprentissage mais plutôt un moyen pour les élèves de se représenter l'activité de compréhension : retirer les informations essentielles. Les auteurs d'« Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités », conseillent de commencer par étudier des résumés déjà rédigés pour permettre aux élèves d'améliorer leur compréhension de textes en s'appuyant dessus. Pour les textes longs, ils proposent des résumés intermédiaires de parties de textes pour mémoriser l'essentiel avant de continuer la lecture et anticiper la suite. Inconsciemment, c'est ce qu'il se passe pour le lecteur expert lorsqu'il lit un texte long<sup>32</sup>.

---

<sup>30</sup> Sylvie Cèbe, R. G. (2004, 10). Lire écrire, un plaisir retrouvé (CD-Rom). *Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités*.

<sup>31</sup> *Ibid.*

<sup>32</sup> Sylvie Cèbe, R. G. (2004, 10). Lire écrire, un plaisir retrouvé (CD-Rom). *Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités*.

Les activités proposées sont réparties en quatre phases :

- 1) Construire le concept de résumé ;
- 2) Utiliser le résumé pour faciliter la compréhension de textes ;
- 3) Evaluer la compréhension du texte à l'aide du résumé ;
- 4) Produire des résumés.

### **L'image mentale**

Roland Goigoux et Sylvie Cèbe, dans *Lector & Lectrix*<sup>33</sup>, veulent inciter les élèves à construire une représentation mentale de ce qu'ils sont en train de lire. Ils appellent cette activité « faire un film ». « *La compréhension d'un récit est la construction d'une représentation mentale de l'histoire racontée. Elle repose sur un processus cyclique d'intégration des informations nouvelles aux informations anciennes* ». Travailler sur l'image mentale, tout comme sur le résumé, permet de travailler sur l'analyse synthétique : une représentation du texte qui soit cohérente.

### **Conseils didactiques et pédagogiques**

Sylvie Cèbe, Roland Goigoux et Serge Thomazet proposent des principes didactiques et pédagogiques<sup>34</sup> pour favoriser cet enseignement de la compréhension :

**Varier les activités :** mettre les élèves dans des situations de réussite au travers d'activités les amenant à prendre conscience des processus de lecture, proposer des activités de questionnement littéral et inférentiel guidées et des activités de reformulation (paraphrase, résumé). Il faut que les élèves apprennent à travailler au niveau du détail du texte (analytique) et global (synthétique).

**Guider les élèves dans la compréhension :** en facilitant leur entrée dans le texte afin d'aider les petits décodeurs : lire à haute voix le texte aux élèves, lever les difficultés liées au lexique, expliquer les questions.

---

<sup>33</sup> Sylvie Cèbe, R. G. (2009). *Lector & Lectrix Apprendre à comprendre des textes narratifs*. Retz.p17

<sup>34</sup> Sylvie Cèbe, R. G. (2004, 10). Lire écrire, un plaisir retrouvé (CD-Rom). *Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités*. (MEN-DESCO, Éd.) Récupéré sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/ACTE/hal-00922482>

**Proposer des situations accessibles, régulières et répétitives** pour permettre aux élèves de se repérer et se focaliser sur le processus travaillé (partie spécifique de la compréhension). Il est nécessaire de ne traiter qu'un objectif à la fois.

**Réutiliser les compétences acquises dans un nouveau contexte.**

#### **1.4. Problématique et hypothèse**

Les difficultés en compréhension de l'écrit bloquent une grande partie de mes élèves, cela se répercute dans tous les domaines d'apprentissage, aussi il est indispensable d'y remédier. Ce constat éclairé par les lectures des différents écrits institutionnels et scientifiques m'ont amenée à la problématique suivante :

**Dans quelle mesure un enseignement explicite de la lecture peut-il aider des élèves de CM1 à mieux comprendre des textes narratifs ?**

Hypothèse principale :

- L'enseignement explicite de stratégies de lecture devrait favoriser la compréhension des textes narratifs.

Hypothèses secondaires :

- Apprendre à identifier le type de question devrait permettre aux élèves de mieux y répondre. Notamment en prenant conscience que tout n'est pas dans le texte (inférences de liaison et inférences interprétatives).
- Connaître le sens et le rôle des connecteurs, des substituts et des marques morphosyntaxiques devrait permettre aux élèves de mieux comprendre les relations au sein des phrases et entre les phrases elles-mêmes.
- L'activité de résumé devrait permettre aux élèves d'identifier les informations importantes dans un texte.
- La construction d'une image mentale devrait favoriser l'attention aux détails du texte et donc à mieux le comprendre.
- L'émission d'hypothèses de lecture permettra de mettre en attente le lecteur et d'adopter un comportement de lecteur face à la lecture.

## 1.5. Protocole d'expérimentation

L'outil *Je lis, je comprends*<sup>35</sup> conçu par le Groupe Départemental Prévention de l'Illettrisme d'Indre me semble être un moyen intéressant pour travailler l'enseignement explicite et pour évaluer la progression de mes élèves. De plus, il m'a été conseillé par mon maître formateur. Les auteurs se sont inspirés des travaux de recherche de Roland Goigoux, Sylvie Cèbe, Serge Thomazet et Michel Fayol. Par ailleurs je m'appuierai également sur d'autres documents proposés par ma tutrice de stage, mon PEMF et des documents trouvés sur Internet.

L'outil *Je lis, je comprends* est accompagné d'un tableau Excel qui permet d'évaluer les élèves sur des compétences essentielles à la compréhension : repérer les connecteurs et les substituts, faire des inférences, identifier les marques morphosyntaxiques, retrouver les idées essentielles d'un texte mais aussi identifier les stratégies pour répondre à des questionnaires de lecture. Cela me permettra de mesurer les progrès de mes élèves.

En outre, le travail sur le résumé et les hypothèses peut constituer un travail d'écriture permettant de réinvestir les stratégies de compréhension des textes narratifs.

Pour la conception de mes séances, je mettrai en œuvre les nombreux conseils prodigués par les auteurs de référence cités auparavant ainsi que ceux fournis par Monsieur Couturier Jean-Pierre, Professeur des Ecoles Maître Formateur, Madame Brignol Monique, Conseillère Pédagogique ainsi que ceux de ma tutrice Madame Yapaudjian-Labat Cécile.

---

35 Je lis je comprends CM1 - Groupe Départemental de Prévention de l'Illettrisme - 36



## 2. ETUDE

### 2.1. Choix méthodologiques

L'étude statistique des résultats de départ et de fin me permettront de voir les progressions faites par mes élèves. Ainsi, je pourrai valider ou invalider mon hypothèse principale. Lors de l'évaluation diagnostique, aucun commentaire, aucune aide n'a été apportée et il n'y a pas eu de correction afin de pouvoir comparer les résultats.

En ce qui concerne la meilleure compréhension des textes lus et sur l'autonomie, je fonderai ma réponse sur mes propres observations et des productions écrites des élèves.

#### **a) Organisation du travail en lecture-compréhension :**

→ Neuf séances pour permettre aux élèves d'identifier les stratégies qui permettent de répondre aux questions de compréhension et de les réutiliser :

- J'ai trouvé la réponse écrite dans le texte (information textuelle) ;
- J'ai trouvé la réponse à partir d'indices du texte (inférence de liaison) ;
- J'ai utilisé des connaissances que j'avais déjà (inférence interprétative).

→ Questionner les élèves sur des textes : non pas pour évaluer mais pour leur permettre de mieux comprendre le texte.

→ Travailler explicitement sur des stratégies de lecture les connecteurs, les substituts, les inférences, les marques morphosyntaxiques, le résumé d'un texte, l'image mentale et les hypothèses à l'aide d'une sélection d'exercices provenant des unités d'entraînement proposées par l'outil *Je lis, je comprends au CM1* et de situations de classe.

→ Transférer les compétences travaillées dans les œuvres étudiées en littérature pour donner du sens aux stratégies de lecture et pour expliciter d'autres stratégies qui n'ont pas été abordées. C'est également un travail qui peut être fait dans toutes les matières.

→ Une même évaluation est réalisée au début et à la fin, ce qui permettra de voir la progression des élèves.

N'ayant découvert cet outil<sup>36</sup> qu'en décembre 2016, je n'ai pu commencer à travailler dessus avec mes élèves qu'à partir de la seconde période. Il m'est toutefois impossible de mettre en œuvre l'ensemble du programme et les évaluations proposées par le Groupe de Prévention de l'Illettrisme 36.

Parallèlement, pour compléter ce travail autour de la lecture, j'ai mis en place une bibliothèque en classe. Une fois par période, nous allons à la bibliothèque choisir des livres, que les élèves se partagent ensuite.

**Programmations** : en lecture-compréhension et en littérature.

	Période 2	Période 3	Période 4	Période 5
<b>Apprendre à traiter des questions</b>	Demi-Lune Bryan	Le lion et le vieux lièvre	Kanti	Lygaya Un beau coup de fusil
<b>Stratégies de lecture</b>	Comprendre les indices de cohésion : les mots de relation ( <b>les connecteurs</b> ), les mots de substitution ( <b>les substituts</b> )		Comprendre l'implicite : <b>les Inférences</b> .  Faire des <b>hypothèses</b>	Comprendre des indices dans un texte : les <b>marques morphosyntaxiques</b> .
	Le résumé → travail d'écriture		Image mentale	
<b>Evaluation</b>	Evaluation diagnostique : Da, mon grand-père d'adoption	Evaluation formative	Evaluation formative	Evaluation : Da, mon grand-père d'adoption
<b>Littérature</b>	La Belle et la Bête L'apprenti sorcier	Yakouba Kibwe	Jumanji	Zathura  L'homme qui plantait des arbres (Jean Giono)

### **b) Organisation des séances**

Comme le préconisent les auteurs de *Enseigner la compréhension en lecture*, ainsi que les préceptes de l'enseignement explicite, les élèves ont besoin d'un cadre afin de se concentrer uniquement sur l'objectif établi explicitement au préalable par le professeur.

<sup>36</sup> Je lis je comprends CM1 - Groupe Départemental de Prévention de l'Illettrisme - 36

Il est nécessaire de proposer des situations accessibles pour les élèves, d'autant plus que les miens sont en grande difficulté, mais aussi régulières et répétitives. C'est en effet ce dont mes élèves ont besoin pour cristalliser leurs connaissances et leurs compétences.

**Organisation générale** : ces séances de 45 minutes environ ont toujours lieu le vendredi après la pause-déjeuner. Voici comment se déroulent les séances :

- 1) Rappeler de ce qui a été vu lors des précédentes séances de lecture-compréhension (Groupe classe) ;
- 2) Présenter l'objectif de la séance et son utilité (Groupe classe) ;
- 3) Donner des exemples concrets et rendre la réflexion transparente pour que les élèves prennent conscience de l'utilité précédemment présentée. Dans le cas où la compétence a déjà été abordée, demander aux élèves de donner des exemples (Groupe classe) ;
- 4) Proposer une activité à réaliser en groupe ou seul en fonction de l'avancement dans la notion. Il peut s'agir d'un moment de découverte de stratégie, d'entraînement ou de réinvestissement. Dans un premier temps l'activité est présentée au groupe classe, explicitée, reformulée. Dans un second temps je lis à voix haute afin d'aider les petits décodeurs. Enfin, les difficultés liées au vocabulaire sont levées et le travail à effectuer est reformulé de nouveau par les élèves en difficulté dans la mesure du possible.

En général, ces activités sont organisées en sous-parties :

- Réflexion individuelle ;
- Mise en commun au niveau du groupe ;
- Correction collective en explicitant les mécanismes de la compréhension ;
- Construction avec les élèves d'une trace écrite.

Seules les évaluations formatives sont faites de manière individuelle, elles sont réalisées sur le cahier du jour et sont similaires à ce qui a été travaillé en groupe.

Le travail en groupe me semble très important car j'ai beaucoup d'élèves en difficulté et échanger entre pairs leur permet de ne pas être tenus à l'écart et d'avoir plus confiance en eux. J'ai choisi de faire travailler les élèves par quatre et de prendre un groupe de 4 élèves en grande difficulté avec moi. Un autre groupe est aidé par l'AVS-M à qui je confie un autre élève qui n'arrive pas à se concentrer et qui éprouve des difficultés à travailler en groupe (troubles autistiques de type Asperger suspectés mais non suivis). Lorsqu'il s'agit d'une nouvelle notion, je laisse mon groupe quelques minutes pour lever les difficultés des autres élèves. Lors de la séance d'entraînement, je laisse plus d'autonomie aux groupes car ils ont déjà travaillé la notion.

### **Organisation spécifique des activités**

Quelle que soit l'activité, les difficultés liées au vocabulaire sont traitées en amont, de préférence nous essayons ensemble de trouver le sens en fonction du contexte.

#### **→ Neuf séances pour apprendre à traiter des questions**

Pour que les élèves aient conscience que les questions ont pour but de les aider à mieux comprendre les textes. Puis, pour qu'ils apprennent des procédures et des stratégies qui leur permettront de mieux répondre aux questions de compréhension<sup>37</sup>.

Je m'appuie sur les textes proposés par Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, Serge Thomazet et Michel Fayol, sur les tâches d'activités proposées dans « *Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités* » mais aussi sur un texte proposé en début d'année par Madame Labat-Yapaudjian Cécile, ma tutrice de mémoire.

**La première séance préparatoire : « Demi-Lune ».** Objectif : permettre aux élèves d'identifier les procédures pour répondre aux questions (Annexe 1)<sup>38</sup>.

Les élèves sont amenés à lire le texte, les éventuelles difficultés sont levées, je le leur lis ensuite puis nous échangeons à ce sujet.

---

<sup>37</sup> Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, Serge Thomazet. (2004, 10). Lire écrire, un plaisir retrouvé (CD-Rom). *Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités*.

<sup>38</sup> Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, Serge Thomazet. (2004, 10). Lire écrire, un plaisir retrouvé (CD-Rom). *Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités*.

Ensuite des questions et les réponses correctes d'un élève fictif sont distribuées. Il s'agit de questions littérales et inférentielles (annexe 1). À chaque question correspond une couleur, les élèves doivent retrouver dans le texte le ou les mots qui lui ont permis de répondre correctement à la question et les colorier de la couleur correspondante. Étant donné qu'il s'agit de la première séance, je dirige mes groupes d'élèves, étape par étape, pour chaque question : explications – lecture – recherche individuelle – recherche en groupe de 4. Les questions 3 et 7 permettent de faire prendre conscience aux élèves que la réponse n'est pas toujours dans le texte. Parfois on trouve la réponse grâce à ses connaissances et des indices.

Enfin nous faisons une trace écrite de ce qui a été appris dans le cahier de lecture-littérature-écriture et je fais un affichage pour la classe.

Trois types de réponses : j'ai trouvé la réponse écrite dans le texte (information textuelle), j'ai trouvé la réponse à partir d'indices du texte (inférence de liaison), j'ai utilisé des connaissances que j'avais déjà (inférence interprétative).

**La seconde séance préparatoire : « Bryan ».** Afin de réinvestir ce travail sur les questions nous avons travaillé de la même manière sur « Bryan », afin d'entraîner les élèves au classement élaboré avec « Demi-Lune ».

**La troisième séance : « Le lion et le vieux lièvre »** est similaire, il s'agit d'une séance d'entraînement, les élèves ont plus d'autonomie mais travaillent toujours en groupe. La correction est collective.

« Le lion et le vieux lièvre » est un conte africain extrait du livre « Mille ans de contes » aux éditions Milan jeunesse, accompagné de questions littérales et inférentielles dont les réponses sont données (annexe 2). Le travail à effectuer est identique, puis les élèves sont amenés à classer les questions selon la typologie établie en séance 1.

**Les quatrième et cinquième séances : « Kanti »**<sup>39</sup>, visent à utiliser, prendre conscience des stratégies et à accroître l'activité réflexive.

---

<sup>39</sup> Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, Serge Thomazet. (2004, 10). Lire écrire, un plaisir retrouvé (CD-Rom). *Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités.*

Cette fois, ce sont les élèves qui doivent trouver les réponses. La première étape sera d'étudier collectivement les questions au préalable afin que les élèves sachent ce qu'ils doivent chercher dans le texte (pour entrer dans le texte avec des objectifs de lecture). Exceptionnellement, nous ne revoyons pas le vocabulaire afin que les élèves prennent conscience que parfois, c'est cette difficulté qui les empêche de répondre. Aussi lorsque les élèves demandent de l'aide pour le vocabulaire je les renvoie au texte comme nous l'avons déjà fait dans d'autres textes.

Je leur lis une fois le texte puis le leur distribue (annexe 3), les élèves répondent individuellement afin que je puisse voir quel type d'erreurs ils font.

Ils justifient leurs réponses en coloriant les mots ou groupes de mots qui leur ont permis de répondre comme précédemment, je ramasse pour voir les erreurs qui ont été commises afin de revenir dessus ultérieurement.

Ces séances permettront aux élèves de mieux appréhender les questions qui leur seront posées tout au long de leur scolarité, mais surtout d'entrer dans un texte en ayant un objectif de lecture.

En période 5, nous travaillerons sur deux autres lectures, suivies de questionnaires portant sur des textes plus longs.

### **Les sixième et septième séances : « Lygaya », Andrée-Paule Mignot**

Le premier questionnaire portera sur un extrait de « *Lygaya* » écrit par Andrée-Paule Mignot (annexe 5). Il est composé de dix questions<sup>40</sup> appartenant aux trois catégories (information textuelle, inférence de liaison, inférence interprétative). Le questionnaire est étudié avec tous les élèves puis des groupes d'élèves traitent deux questions. La correction est collective, les questions sont classées en seconde séance. Un travail de lecture du texte avec les élèves en grande difficulté sera fait en amont.

---

<sup>40</sup> Couturier, J.-P. (s.d.). Académie de Grenoble. Récupéré sur [http://www.ac-grenoble.fr/ien.montelimar/IMG/pdf/sequence\\_jean-pierre\\_couturier.pdf](http://www.ac-grenoble.fr/ien.montelimar/IMG/pdf/sequence_jean-pierre_couturier.pdf)

## **Les huitième et neuvième séances : « *Un beau coup de fusil* », Paul Arène<sup>41</sup>**

Les deux séances sont menées sur le modèle de celles faites avec *Lygaya*, ce qui permet de réinvestir les stratégies de lecture face à des textes résistants. L'étude des questions au préalable permet d'avoir des objectifs de lecture.

### **→ Les séances pour présenter et travailler les stratégies de lecture**

Sur la base de la séance type, les activités proposées sont issues des unités *Je lis, je comprends* (extraits en annexe 4) : repérer les connecteurs et les substituts, faire des inférences, repérer les marques morphosyntaxiques. Ces stratégies de compréhension seront réinvesties lors des séances de littérature, de grammaire ou dans d'autres lectures.

J'ai choisi, par manque de temps d'aborder certaines notions au travers de la littérature et d'autres activités réalisées en classe : retrouver les idées essentielles d'un texte, formuler des hypothèses.

### **→ Les séances sur le résumé**

Le résumé permet d'avoir une vision synthétique du texte en ne conservant que les idées essentielles. Pour construire cet apprentissage autour du résumé, je me suis inspirée des activités proposées dans *Enseigner la compréhension* mais nous avons travaillé sur des textes que nous étudions en littérature. Par ailleurs, je me suis également inspirée de ma propre expérience pour simplifier l'approche du résumé car mes élèves avaient tendance à se perdre dans les détails. Pour cela nous avons établi une suite de questions permettant de mettre en avant les éléments pouvant être importants : Qui ? Quoi ? Quand ? Où ? Comment ? Pourquoi ?

Après avoir étudié en littérature *la Belle et la Bête* écrit par Marie-Jeanne Leprince de Beaumont, je leur ai présenté un résumé du premier chapitre afin de construire le concept du résumé. Puis nous avons continué la lecture et chapitre par chapitre. Nous mettions en avant les informations qui semblaient importantes dans chaque partie. Cela a permis aux élèves de prendre conscience que cette démarche les aidait à mieux

---

<sup>41</sup> Couturier, J.-P. (s.d.). Académie d'Aix-Marseille. Ecole de la Corderie, Marseille. Photocopie de la séance réalisée lors d'un TD délocalisé.

comprendre le texte. Enfin, nous avons formé des groupes qui devaient résumer un chapitre chacun. L'AVS-M s'occupait des élèves qui n'étaient pas autonomes, je m'occupais des élèves les plus en difficulté et les autres groupes étaient en autonomie. Enfin nous avons regroupé l'ensemble des travaux et rédigé un résumé commun en reformulant certaines phrases. Cette activité a été d'autant plus motivante pour les élèves car ils l'ont réalisée pour un élève qui venait de se faire opérer. Ce travail s'est effectué sur plusieurs séances.

Nous avons réitéré l'expérience avec *Yakouba* écrit et illustré par Thierry Dedieu, une histoire plus courte. Les élèves ont réalisé les résumés en binôme puis nous les avons comparés pour montrer que certains éléments de l'histoire n'avaient pas été correctement compris tandis que d'autres avaient bien mis en avant les enjeux du texte. Cela a permis d'évaluer la compréhension du texte.

### ➔ **Les séances pour travailler sur l'image mentale**

L'objectif est d'apprendre aux élèves à construire une représentation mentale de ce qu'ils lisent afin de mieux comprendre le texte et mieux mémoriser les informations importantes : construire un ensemble cohérent d'informations.

### **Les première et seconde séances : *L'événement*, Bernard Friot**

J'ai proposé aux élèves un texte de Bernard Friot : *L'événement* (annexe 5) qui a été étudié sur deux séances en fin de période 4. La première consistait à présenter explicitement le processus de création d'une image mentale d'une phrase pour mieux la comprendre. J'ai donné des exemples sur les premières lignes puis ce sont les élèves qui ont été amenés à verbaliser leur « film ». C'était en quelque sorte une « pratique guidée ». Lors de la seconde séance, les élèves ont lu la suite de l'histoire et ils ont dessiné l'image qu'ils se représentaient des trois phrases suite à la lecture de la nouvelle :

*« Furieux, je l'ai jetée par la fenêtre et elle est allée se percher sur un poteau électrique près d'un groupe de pigeons ».*

*« Ensuite, j'ai couru après mon cartable qui sautait comme un kangourou et je l'ai attrapé au lasso. Ça va, je suis entraîné ».*



« J'ai descendu quatre à quatre les escaliers et j'ai bousculé M. Lebart qui allait promener son alligator au zoo. Et j'ai failli renverser une vieille dame qui marchait sur les mains ».

Les élèves ont été amenés à comparer leurs dessins pour déterminer ce qui a été mal compris ou oublié puis à échanger sur les raisons qui les ont menés à faire des erreurs.

### **Les troisième et quatrième séances : *L'homme à l'oreille coupée*, Jean-Claude Mourlevat. Chapitre 1.**

Pour la période 5 je m'appuierai sur les séances 1B et 1C de *Lector & Lectrix* pour mettre en scène et comprendre ce qu'il se passe dans la tête des personnages. En effet, lorsqu'on lit un texte il ne suffit pas d'imaginer la scène mais aussi de comprendre les motivations des personnages. Ce travail s'appuie sur le premier chapitre de *L'homme à l'oreille coupée* (annexe 8). Lors de la séance 1, les élèves sont mis en situation de lecture (ils doivent lire en se faisant « un film »). Cette lecture est suivie d'un échange collectif autour de la scène puis un second extrait est fourni et on demande aux élèves de dessiner la scène en trois parties. Ce travail est ensuite suivi de questions auxquelles il faut répondre de mémoire. Cela permettra de prouver que « se faire un film » aide à la compréhension du texte et à sa mémorisation. Lors de la seconde séance (1C) les élèves étudieront la suite du chapitre 1 et devront jouer la scène. L'objectif de cette séance vise à se demander ce qu'il se passe dans la tête des personnages pour mieux comprendre les motivations de chacun<sup>42</sup>.

Par ailleurs la dernière séance de la séquence sur le texte *Lygaya* d'Andrée-Paule Mignot porte sur les portraits, sur la représentation mentale des personnages dans le récit ce qui complètera le travail sur l'image mentale.

### **→ Les évaluations**

Au tout début de l'expérience, les élèves ont passé une évaluation diagnostique sur le texte « Da, mon grand-père d'adoption » adapté librement de Marie-Hélène Duval *Les chats*. Comme indiqué dans *Je lis Je comprends CM1*<sup>43</sup>, j'ai lu à voix haute le texte aux

---

<sup>42</sup> Sylvie Cèbe, R. G. (2009). *Lector & Lectrix Apprendre à comprendre des textes narratifs*. Retz p38

<sup>43</sup> Je lis je comprends CM1 - Groupe Départemental de Prévention de l'Illettrisme - 36

élèves, ensuite j'ai respecté les consignes de passation : « *Vous allez retrouver le texte que je viens de vous lire et vous devez à votre tour, le lire silencieusement sans commencer les exercices car nous les ferons ensemble tout à l'heure.* »

Après un temps dédié à la lecture silencieuse, dire aux élèves : « *Nous allons maintenant passer aux exercices. Pour chacun d'entre eux, je vous lirai la consigne puis vous écrierez seul votre réponse. Si l'exercice comporte un tableau grisé, vous devrez aussi le compléter.* » Je précise que nous avons déjà travaillé sur deux séances préparatoires (*Demi-Lune* et *Bryan*).

Pour chaque exercice, l'enseignant lit la consigne à haute voix afin de lever toute difficulté de lecture, puis il laisse le temps qu'il estime nécessaire à la rédaction des réponses. Ces quatre exercices permettront d'évaluer : la compréhension des connecteurs, des inférences, des idées essentielles du texte, les substituts et les marques morphosyntaxiques. Un codage est fourni dans la fiche du maître et a permis de compléter le tableau Excel pour évaluer les compétences des élèves. Cette évaluation n'a pas été corrigée car c'est la même évaluation qui est proposée à la fin de l'expérience.

Durant l'année, j'ai fait passer aux élèves des évaluations formatives pour voir où ils en étaient dans l'acquisition de stratégies, en particulier sur les connecteurs, les substituts et les inférences. Après chaque sujet travaillé en classe et après la leçon je proposais un exercice issu d'une autre unité d'atelier afin de voir si la notion avait été acquise. En ce qui concerne les questions, les résumés et les images mentales, j'apprécie les progrès de chaque élève sans nécessairement tout évaluer.

Enfin, j'ai de nouveau fait passer l'évaluation diagnostique afin de voir les progrès réalisés depuis le mois de janvier.

## **2.2. Les résultats**

### **a) Recueil des données et analyses**

Pour l'évaluation diagnostique de référence et l'évaluation « finale », j'ai complété le tableau Excel proposé par le Groupe départemental de prévention de l'illettrisme 36 selon le code expliqué dans le livret évaluation-maître.

Voici les résultats (annexe 8) :

<b>Compétences évaluées :</b>	<b>Réussites janvier 2017</b>	<b>Réussites mai 2017</b>	<b>Progression</b>
<b>Compréhension (en général)</b>	34,6%	74,1%	+ 39,5%
<b>Connecteurs</b>	16,3%	70,4%	+ 54,1%
<b>Substituts</b>	46,2%	85,2%	+ 39,0%
<b>Inférences</b>	69,2%	88,9%	+19,7%
<b>Marques morphosyntaxiques</b>	57,0%	63,0%	+ 6,0%
<b>Idées essentielles</b>	38,5%	74,0%	+ 35,5%
<b>Stratégies</b>	15,4%	55,6%	+ 40,2%

Initialement, les résultats de compréhension en général étaient faibles : 34,6%, avec seulement 16,3% d'élèves qui réussissaient les questions relatives à l'utilisation des connecteurs. En ce qui concerne les substituts c'était un peu mieux : 46, 2% mais on réalise à quel point il devait être difficile pour eux de comprendre un texte en n'ayant pas conscience de cela. Le travail effectué sur les connecteurs et les substituts a donc été bénéfique puisque les élèves ont vraiment progressé dans ces deux domaines. Comme nous l'avons vu dans les apports théoriques, cette compréhension des connecteurs et des substituts permet de lier les mots au sein de la phrase et relier les phrases entre elles. Étonnamment, le résultat qu'ils avaient obtenu sur la compréhension des inférences était plutôt élevé avec presque 70% de réussite. A ce jour il y a eu tout de même une progression de 19,7%.

La progression au sujet de l'identification des marques morphosyntaxiques n'est pas élevée (+6%), toutefois nous n'avons pas encore abordé le sujet. Cela devra être fait en cinquième période. De plus la question concernait le narrateur et malgré de multiples répétitions, certains élèves ne font toujours pas la distinction entre narrateur et auteur ce qui ne leur a pas permis de répondre correctement.

On note également une bonne progression dans l'identification des idées essentielles (+35%) il semblerait donc que le travail effectué en résumé et en image mentale porte ses fruits.

Comme l'expliquent les théoriciens ce sont plusieurs compétences qui permettent au lecteur de comprendre. C'est pourquoi, dans le tableau Excel il y a une rubrique « compréhension (en général)» qui se trouve améliorée (+39,5%).

Enfin, en ce qui concerne les stratégies de lecture, elles ont été travaillées et continueront de l'être. Lorsque nous travaillons uniquement sur le classement les élèves réussissent très bien, mais j'ai l'impression qu'ils n'y ont pas accordé beaucoup d'importance lors de l'évaluation. Plusieurs ont coché qu'ils répondaient grâce à leurs connaissances alors que c'était écrit dans le texte. Ils se souvenaient de la réponse et répondaient donc grâce à leurs connaissances puisqu'ils connaissaient la réponse.

On peut donc voir, que le travail effectué avec les élèves a eu un impact positif.

En outre, dans l'évaluation « *Da, mon grand-père d'adoption* », en deux endroits, les élèves devaient préciser s'ils avaient relu tout le texte, une partie du texte ou s'ils n'avaient pas relu le texte. Lors de la première évaluation très peu d'élèves relisaient le texte, ils répondaient de mémoire or aujourd'hui : 44% disent avoir relu tout le texte pour répondre à la question, 34% en ont relu une partie et 22% ne l'ont pas relu. Ceux qui ne relisent pas sont soit ceux qui sont excellents en lecture et qui sont sûrs d'eux, soit ceux qui sont en difficulté de lecture pour qui la lecture est pénible. J'ai également remarqué que certains élèves avaient surligné des passages du texte. Cela signifie que leur comportement de lecteur a changé. Les élèves ont mis en œuvre des stratégies de lecture pour mieux comprendre et grâce au travail sur les questionnaires les élèves ont appris à chercher les indices dans le texte.

### **b) Analyse de la méthodologie**

Ma méthodologie n'a cessé de changer tout au long de l'année, en fonction des échanges que j'ai pu avoir avec ma tutrice de stage, mon PEMF, ma conseillère pédagogique, mes lectures ainsi que mes retours d'expériences avec les élèves.

Initialement je comptais travailler uniquement avec *Lector & Lectrix* mais mon PEMF me l'a déconseillé car le niveau de mes élèves était trop faible. Il m'a alors proposé l'outil *Je lis Je comprends CM1* mais, je n'ai pas résisté à l'envie de tester des choses plus originales dont les textes sont plus intéressants. J'ai donc pioché des textes et des idées au fur et à mesure en fonction de ce que je découvrais ou ce que l'on me proposait et des réactions de mes élèves. Finalement, le programme réalisé, qui est à terminer, est relativement équilibré malgré moi.

Les séances de préparations aux questionnaires ont été très intéressantes pour les élèves qui ont alors pris conscience des types de réponse. Pour eux, la réponse devait être dans le texte. Avoir la réponse les a mis en confiance et le travail de groupe a été très productif. Toutefois je ne pense pas que tous les élèves aient vraiment compris le classement après les deux séances. Mon enseignement manquait probablement d'explicitation. Avec *le Lion et le vieux Lièvre* puis *Kanti* les élèves ont commencé à mieux comprendre. En période 5 nous travaillerons sur deux textes plus longs: *Lygaya* et *Un beau coup de fusil* afin de renforcer cet enseignement.

Suite aux séances de questionnements préparatoires les élèves ont passé l'évaluation diagnostique. Ils avaient de très grandes difficultés à comprendre le texte et les exercices. Ce fut laborieux car tous les élèves ne vont pas au même rythme et je n'ai pas pu retenir les pressés. En effet, cette classe est très hétérogène et il est nécessaire de faire de la différenciation. C'est pourquoi, lors de l'évaluation finale, j'ai procédé différemment. Nous avons d'abord étudié les exercices à faire, de la même manière que nous le faisons avant chaque questionnaire, pour permettre aux élèves de mieux entrer dans la lecture, avec un objectif de lecture. Il s'agit d'un comportement que les élèves pourraient conserver, ce qui serait bénéfique pour leur scolarité. Cela a facilité la tâche de l'enseignant mais aussi des élèves qui pouvaient avancer à leur rythme.

Pour permettre aux élèves de comprendre les indices de cohésion d'un texte nous avons travaillé à l'aide de l'unité 1 d'entraînement *Je lis je comprends CM1* : les connecteurs et les substituts. Je pensais que c'était facile et que nous pourrions faire les exercices de manière individuelle en rituel après une séance de découverte, mais cela s'est révélé impossible. Ce travail avançait donc beaucoup moins vite que prévu, mais les améliorations prouvent que ce travail a été utile. Nous avons procédé de la même manière avec les inférences. Pourtant, j'ai trouvé les exercices peu intéressants. Travailler les inférences par le questionnement de texte était bien plus enrichissant. Il en était de même pour le travail sur les hypothèses, nous en faisons lorsque nous découvrons un livre. Lorsque nous avons travaillé sur *Jumanji* les élèves ont dû écrire ce qui allait se passer pour l'autre enfant si l'un des deux arrivait à Jumanji en premier. Les hypothèses étaient très riches et tenaient compte des éléments que nous avons lus, ce qui était nettement mieux.

Dans « *Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités.* » il est question du résumé. Toutefois, nous avons commencé à résumer *La Belle et la Bête* en période 1, chose qui était d'ailleurs bien trop complexe pour eux mais je n'en avais pas conscience. A la rentrée, suite à la lecture de l'article, j'ai rectifié ma séance sur le résumé en fonction de ce que proposaient les auteurs. Les élèves ont toujours des difficultés mais le questionnement que nous avons conçu les aide beaucoup. Malgré cela, je pense qu'à l'avenir, je partirai plutôt des propositions de Roland Goigoux, Sylvie Cèbe et Serge Thomazet.

Nous avons commencé à travailler sur l'image mentale en fin de période 4, je n'ai donc pas suffisamment de recul. Les élèves ont adoré le texte surréaliste de Bernard Friot et ont compris le principe. Ils oublient des détails et modifient parfois des éléments de l'histoire. Par exemple, lorsque le petit frère jette sa sœur par la fenêtre, un élève avait oublié qu'elle avait des ailes pour voler jusqu'au poteau électrique ce qui a rendu le dessin plutôt morbide. Nous allons, dans les prochains jours, continuer ce travail.

### **2.3. Discussion et perspectives**

Les résultats obtenus sont intéressants, néanmoins, j'aurais aimé réaliser au moins deux évaluations diagnostiques et finales pour pouvoir les comparer. En effet, comme je l'indiquais, des élèves ont encore des difficultés à différencier l'auteur du narrateur, sur une autre question, un autre texte, peut-être auraient-ils mieux réussi la question sur les marques morphosyntaxiques ? Par ailleurs évaluer la lecture-compréhension s'est révélé délicat, il y avait tellement de sujets à voir avec eux que je n'ai peut-être pas pris assez de temps pour évaluer leurs progrès.

Les élèves grandissent rapidement et leurs facultés cognitives évoluent avec l'âge, je ne saurais dire quelle est la part de progrès provenant de mon enseignement plutôt que de leur âge et leurs expériences.

J'aimerais dans les années à venir travailler encore plus la lecture-compréhension car c'est une des clefs principales de la réussite de nos élèves au primaire, au secondaire et dans leurs études. En tant que jeune enseignante, le manque d'expérience et de savoir-faire constitue une limite. Cependant elle sera repoussée chaque année un peu plus loin. Avoir eu l'opportunité de travailler sur ce sujet, me donne aujourd'hui des

pistes et des références pour travailler la lecture-compréhension à tous les niveaux. De plus, s'intéresser aux travaux réalisés par les théoriciens dans tous les domaines qui touchent l'école permet de progresser dans ce métier qui aujourd'hui est le nôtre. Il y a tant de projets à exploiter à l'échelle d'une carrière voire d'une vie !

## **2.4. Conclusion**

La lecture, ne peut pas se concentrer uniquement sur le déchiffrage, elle est bien plus complexe car la compréhension n'est pas automatique. Elle doit donc être enseignée.

Au travers de cette étude j'ai essayé de trouver une façon d'enseigner la lecture compréhension en m'appuyant sur des rencontres, des recherches, des découvertes et des questionnements. Ce travail me permet de répondre aux hypothèses formulées.

En ce qui concerne l'hypothèse principale : l'enseignement explicite de stratégies de lecture devrait favoriser la compréhension des textes narratifs. On peut dire que cette hypothèse est validée. L'enseignement explicite que j'ai mené en classe a fait progresser mes élèves dans les compétences travaillées et évaluées. Néanmoins, il aurait été intéressant de multiplier les évaluations pour plus de précision.

À propos des hypothèses secondaires :

- ⇒ Apprendre à identifier le type de question devrait permettre aux élèves de mieux y répondre. Notamment en prenant conscience que tout n'est pas dans le texte (inférences de liaison et inférences interprétatives).

Le travail sur questionnaire semble avoir été bénéfique, les élèves savent dorénavant chercher les réponses dans le texte, trouver des indices permettant d'y répondre ou bien faire appel à leurs connaissances.

- ⇒ Connaître le sens et le rôle des connecteurs, des substituts et des marques morphosyntaxiques devrait permettre aux élèves de mieux comprendre les relations au sein des phrases et entre les phrases elles-mêmes.

Le sens et le rôle des connecteurs et des substituts ont été réellement approfondis et la large progression des élèves dans ce domaine me permet de dire qu'ils ont pris conscience de l'importance de ces petits mots qui permettent de donner du sens aux

phrases et au texte. En ce qui concerne les marques morphosyntaxique, le travail est encore en cours mais d'ici la fin de l'année cela devrait être acquis.

- ⇒ L'activité de résumé devrait permettre aux élèves d'identifier les informations importantes dans un texte.

Le résumé mérite d'être encore plus travaillé, l'esprit de synthèse est indispensable. J'ai tout de même pu noter une progression grâce aux écrits, à mes observations et aux résultats de l'évaluation.

- ⇒ La construction d'une image mentale devrait favoriser l'attention aux détails du texte et donc à mieux le comprendre.
- ⇒ L'émission d'hypothèses de lecture permettra de mettre en attente le lecteur et d'adopter un comportement de lecteur face à la lecture.

Enfin les hypothèses sur la construction de l'image mentale et l'émission d'hypothèses de lecture semblent en bonne voie mais je n'ai pas eu le temps de les évaluer qualitativement et quantitativement.

Individuellement les élèves sont très différents et le niveau est hétérogène, il est donc difficile de valider ces hypothèses de manière très tranchée. On peut dire qu'elles sont validées pour certains élèves et en cours de validation pour d'autres. C'est un travail qui doit être continué tout au long de leur scolarité.

Réaliser ce mémoire m'a amenée à m'interroger sur la lecture, à découvrir, rechercher et mener des expériences en classe plus ou moins concluantes. Qu'il s'agisse de réussites ou d'échecs, c'est en se questionnant que l'on progresse. Ce second métier que j'ai choisi est bien plus complexe que ce que j'avais imaginé mais tellement plus intéressant et enrichissant. Il nécessite un réel investissement et une remise en question permanente de notre pratique.



## BIBLIOGRAPHIE – SITOGRAPHIE

- Alain Lieury, F. d. (2009). *Psychologie cognitive de l'éducation*. Paris: Dunod.
- Braibant, J.-M. (1994). *Evaluer les troubles de la lecture*. De Boeck Supérieur.  
doi:10.3917/dbu.grego.1994.01.0173
- Clermont Gauthier, S. B. (2013). *Les bases de l'enseignement explicite*. Récupéré sur lire-écrire: <http://www.lire-ecrire.org/analyses/refondation-de-lecole/lenseignement-explicite/les-bases-de-lenseignement-explicite.html>
- Couturier, J.-P. (s.d.). *Académie de Grenoble*. Récupéré sur [http://www.ac-grenoble.fr/ien.montelimar/IMG/pdf/sequence\\_jean-pierre\\_couturier.pdf](http://www.ac-grenoble.fr/ien.montelimar/IMG/pdf/sequence_jean-pierre_couturier.pdf)
- de la Haye, F. (s.d.). *Canope académie de Rennes*. Récupéré sur <http://canope.ac-rennes.fr/sites/default/files/ckfinder/files/Lecture-apprentissage-et-difficultes.pdf>
- Giasson, J. (2004). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (2008). *La compréhension en lecture*. de Boeck.
- Jeanne-Marie Daussin, S. K. (2011). *France, portrait social - Insee Références - Édition 2011*. Récupéré sur INSEE:  
<https://www.insee.fr/fr/statistiques/1373895?sommaire=1373905>
- L Lima, M. B.-B. (2016). *11 stratégies pour apprendre à comprendre des textes narratifs*. Paris: Hatier.
- Laurent Lima, E. S. (2006). Lectures partagées et acquisition de stratégies de compréhension au cycle 3. Dans P. D. E.Gentaz, *Apprentissages et enseignements* (pp. 25-42). Paris: Dunod. Récupéré sur [https://www.academia.edu/21753386/Lectures\\_partag%C3%A9es\\_et\\_acquisition\\_de\\_strat%C3%A9gies\\_de\\_compr%C3%A9hension\\_au\\_cycle\\_3](https://www.academia.edu/21753386/Lectures_partag%C3%A9es_et_acquisition_de_strat%C3%A9gies_de_compr%C3%A9hension_au_cycle_3)
- Ministère de l'Éducation nationale, d. I. (2016, Mars ). *Ressources-francais-lecture-comprehension-ecrit*. Récupéré sur Eduscol:

[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture\\_Comprehension\\_ecrit/87/6/RA16\\_C3\\_FRA\\_04\\_lect\\_comp\\_strat\\_N.D\\_612876.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/87/6/RA16_C3_FRA_04_lect_comp_strat_N.D_612876.pdf)

Ministère de l'Education Nationale. (2015, Novembre 26). Bulletin Officiel de l'Education Nationale. *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*. Récupéré sur [http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN\\_SPE\\_11/67/3/2015\\_programmes\\_cycles234\\_4\\_12\\_ok\\_508673.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes_cycles234_4_12_ok_508673.pdf)

Nationale, M. d. (2016, mars). *Pourquoi enseigner la compréhension de textes?* Récupéré sur Eduscol: [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture\\_Comprehension\\_ecrit/86/3/RA16\\_C3\\_FRA\\_01\\_lect\\_enj\\_ens\\_N.D\\_612863.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/86/3/RA16_C3_FRA_01_lect_enj_ens_N.D_612863.pdf)

Sylvie Cèbe, R. G. (2004, 10). Lire écrire, un plaisir retrouvé (CD-Rom). *Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités*. (MEN-DESCO, Éd.) Récupéré sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/ACTE/hal-00922482>

Sylvie Cèbe, R. G. (2009). *Lector & Lectrix Apprendre à comprendre des textes narratifs*. Retz.

## ANNEXES

**Annexe 1**<sup>44</sup> : texte de travail – questions/réponses/trace écrite, R. Goigoux (1993)

**Demi-Lune** prépara ses affaires : un sac de provisions, une couverture et une lance. Aujourd'hui était le grand jour. Il devait tuer un aigle et ramener une plume pour faire preuve de son courage. Il monta sur son cheval et se mit en route.

**Question 1** : Pourquoi Demi-Lune prépare-t-il une lance ? *Il prépare une lance pour essayer de tuer un aigle*

**Question 2** : Qui monte sur le cheval ? *C'est Demi-Lune qui monte sur le cheval.*

**Question 3** : Qui est Demi-Lune ? *C'est un jeune indien.*

**Question 4** : Quelles sont les affaires préparées par Demi-Lune ? *Il prépare un sac de provisions, une couverture et une lance.*

**Question 5** : Que doit rapporter Demi-Lune ? *Il doit rapporter une plume.*

**Question 6** : Pourquoi Demi-Lune doit-il tuer un aigle ? *Il doit tuer un aigle pour faire preuve de son courage.*

**Question 7** : A ton avis, quel âge pourrait avoir Demi-Lune ? *Il a entre 12 à 15 ans.*

(Question 7 à donner dans un second temps)

**Question 3 ➔ indices dans le texte**

**Question 7 ➔ on le devine grâce à nos connaissances**

**Trace écrite** : Trois types de réponses :

- ⇒ j'ai trouvé la réponse écrite dans le texte,
- ⇒ j'ai trouvé la réponse à partir d'indices du texte et de mes connaissances,
- ⇒ j'ai utilisé des connaissances que j'avais déjà.

---

44 Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, Serge Thomazet. (2004, 10). Lire écrire, un plaisir retrouvé (CD-Rom).  
*Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités.*

## **Annexe 2**

### **Le lion et le vieux lièvre**

Il était une fois un lion tyrannique qui vivait dans la brousse. Il terrorisait tous les animaux, car il les dévorait, les uns après les autres. Jusqu'au jour où ceux qui restaient lui proposèrent un pacte : le lion toujours affamé se contenterait d'un seul animal par jour. En retour, la victime se présenterait à lui tous les matins pour lui éviter d'aller à la chasse. Le lion accepta très volontiers ce marché.

Il en fut ainsi un certain temps. Puis, un jour, ce fut le tour d'un vieux lièvre rusé. Comme le voulait la coutume, il alla voir le lion de bon matin. Il arriva essoufflé, l'air fatigué, épuisé.

- Hou ! Qu'est-ce que j'ai couru ! Je viens d'être poursuivi par un lion. Heureusement que j'ai de longues pattes, car autrement, c'en était fait de moi !

- Quoi ? Un autre lion, rugit le féroce animal, très en colère : ce n'est pas possible. Ainsi, j'aurais un rival, un rival qui chasserait sur mon propre territoire ? Ah ! Cela ne va pas se passer comme ça... Où est-il ? Où est-il ?

- Près de l'étang, répondit le lièvre. Il est très grand, très fort, plus jeune et plus courageux que toi. Méfie-toi.

- Je n'ai peur de rien ni de personne. Plus fort que moi ? C'est ce qu'on va voir. Mène-moi jusqu'à lui. Le roi des animaux à la crinière majestueuse suivit le lièvre jusqu'à l'étang. En se penchant au-dessus de l'eau, le lion vit un autre lion. Fort courroucé, il lui sauta dessus. Ne sachant pas nager, il se noya.

Et c'est ainsi qu'un lièvre malin débarrassa le pays d'un terrible tyran.

*Mille ans de contes, tome 2, Milan jeunesse*

### Annexe 3

1. Kanti a-t-il vu la petite fille à l'école, à la gare ou au marché ?
2. Comment étaient les habits de la petite fille ?
3. Quel était le métier du frère de Kanti ?
4. Où habitait Kanti ?
5. À ton avis, est-ce que cette histoire se passe en France ?
6. Pourquoi Kanti était-il seul parfois ?
7. Kanti était-il un bon élève ?

Kanti habitait une petite maison blanche, près du chemin de fer. Il vivait là avec son frère aîné qui vendait des noix de coco et des bananes sur les marchés. Kanti n'allait pas à l'école et il était libre d'aller où il voulait.

Parfois son frère partait pendant quelques jours, et Kanti restait seul. Pendant des heures, il regardait le vendeur de thé qui passait en criant, ou bien le charmeur de serpent qui s'installait tous les soirs au coin de la rue avec sa flûte. Ou encore il allait se promener dans la gare : il regardait la foule et les trains qui partaient pour des villes lointaines.

Un jour, dans le grand hall, il remarqua une petite fille aveugle qu'il n'avait jamais vue. Elle était petite et mince, vêtue de blanc. Elle avait les yeux fermés et elle souriait.

D'après Eric Sable, *Un ami pour la vie*, 1998, Bayard Poche.

#### Les questions à classer

1. Quels sont les fruits vendus par le frère de Kanti
2. Combien de temps Kanti observait-il les gens dans la rue ?
3. Que faisait Kanti lorsqu'il allait à la gare ?
4. Pourquoi le vendeur de thé passait-il en criant ?

## Annexe 4 – Exemples d'exercices

### Exercices sur les connecteurs



Paul glisse, puis très vite il se prépare pour une autre glissade après avoir remonté la pente en canard.	○	■	*
Dès qu'il a l'autorisation, Paul glisse vite, puis remonte tout de suite en canard.			
Avant de s'élancer sur la piste et de se laisser glisser, Paul remonte d'abord la piste.			
En attendant le départ, Paul pense qu'il remontera la pente dès qu'il aura fini sa descente			
Avant de se laisser glisser, Paul remonte la piste et attend l'ordre de départ.			
Dès qu'il aura fini sa descente, Paul remontera en canard avant de s'élancer pour une nouvelle descente.			
Paul attend en haut de la piste après être remonté en canard. Ensuite, il glisse le plus vite possible.			

Les phrases du texte ont été mélangées, remets-les dans le bon ordre.

- Mais aucune n'a fonctionné.
- Cependant, ses calculs étaient justes.
- Léonard de Vinci a conçu des machines extraordinaires qui anticipaient des découvertes comme le sous-marin ou l'hélicoptère.
- C'est pourquoi aujourd'hui on peut construire certaines de ces machines.
- En effet, les connaissances techniques de son époque ne permettaient pas de les réaliser.

L'ordre du texte c'est :

--	--	--	--	--

## Exercice sur les substituts

Mets une croix dans l'une des trois colonnes pour indiquer quel personnage de l'histoire est représenté par le pronom souligné.

	le petit garçon	le roi de la forêt	le vieux chêne
Le petit garçon aime bien parler au vieux			
chêne. <u>Il</u> dit en sifflant :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Comment <u>tu</u> t'appelles ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Tuootu, dit le chêne.			
- C'est toi le roi de la forêt ? demande			
le petit garçon.			
- Non, non, le roi de la forêt habite très			
loin d'ici, de l'autre côté de la montagne.			
Mais c'est un chêne comme <u>moi</u> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Comment il s'appelle ?			
Le vieux chêne réfléchit un instant.			
Quand il réfléchit, ses branches craquent.			
- Nous disons : Wootoooyoo, ça veut			
dire Majesté dans notre langage.			
- <u>Il</u> doit être bien vieux, dit le garçon.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- S' <u>il</u> est vieux ! il était déjà vieux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
quand <u>je</u> suis né, il y a trois mille ans.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Il était une fois une femme si méchante qu'elle rêvait de manger un enfant. Elle avait commis bien des vilenies dans sa vie, des choses que je ne peux même pas écrire ici. Mais croquer un marmot, jamais encore elle ne l'avait fait...

C'est avec des yeux brillants-gourmands qu'elle se mit à parcourir le pays, examinant de près tous les lardons qu'elle rencontrait.

Mais elle était difficile et trouvait toujours à récriminer :

- Ces loupiots sont trop petiots, ils n'ont que la peau sur les os.
- Avaler ce marmouset, autant se boucher le gosier !

Trouve toutes les expressions qui désignent les enfants :

## Exercices sur les inférences

### Exercice 1

Voilà que survint une saison comme on n'en avait jamais connue de semblable. Un froid tel que les ours eux-mêmes claquaient des dents sous leur épaisse fourrure. Une neige qui couvrait jusqu'au dernier brin d'herbe, au point qu'il n'y avait plus rien à manger.

A quelle saison se déroule l'histoire ? .....

Quels sont les mots du texte qui t'ont permis de répondre ?

### Exercice 2

Dans l'atelier du menuisier, ils sont tous rangés en rangs d'oignons sur le mur du fond. L'ouvrier les choisit judicieusement suivant l'objet qu'il a à façonner....  
Il y a des coupants, des tranchants, des pointus ....

De quoi s'agit-il ? .....

Quels sont les mots du texte qui t'ont permis de répondre ?

## Exercices sur les marques morphosyntaxiques

### Exercice 1

- Lors de fouilles dans la vieille ville égyptienne de Akhetaton, on a découvert le buste de Néfertiti, épouse d'Aménophis.

Qui est Néfertiti ?

☐ un homme      ☐ une femme

Entoure, dans le texte, ce qui justifie ta réponse.

- Dimanche dernier, je suis allée voir un spectacle à la salle municipale. Quand je suis arrivée, la salle était pleine de monde. J'ai eu de la chance de trouver encore une place libre au deuxième rang.

Qui a écrit ce texte ?

☐ un homme      ☐ une femme

Entoure, dans le texte, ce qui justifie ta réponse.

- Toute petite, rabougrie et fripée comme une vieille poire, **la Goulue** avait autrefois été une danseuse célèbre.

**La Plume**, lui, devait son surnom à la plume de faisan qui ornait son chapeau de feutre.

Qui est la Goulue ?

☐ un homme      ☐ une femme



## Annexe 5 : Lygaya – d’après une séquence de Jean-Pierre Couturier (3 séances).

1. On parle de Lygaya dans ce texte. Qui est Lygaya ?
2. Un homme a très peur. Comment s'appelle l'homme qui est terrorisé ?
3. Cet homme a un travail particulier à la plantation. Quel est son travail ?
4. Lygaya est triste. Il pleure beaucoup. Pourquoi Lygaya pleure-t-il ?
5. L'histoire se passe dans une plantation. D'après toi, qu'est-ce qu'une plantation ?
6. L'homme est chargé de s'occuper de Lygaya baisse la tête devant l'autre homme. Pourquoi ?
7. Il y a plusieurs personnages dans cet extrait. Combien sont-ils ?
8. Au début du texte on parle de négriers. Explique ce que sont les négriers.
9. Lygaya parle de dignité. Que signifie ce mot ?
10. Lygaya et Simbo. Quels sont leurs liens ? Justifie ta réponse.

### Arrivée à la plantation

*Lygaya a été capturé avec les gens de son village d'Afrique par des négriers. Ils sont amenés en Amérique pour travailler comme esclaves dans une plantation de coton.*

*Lygaya, qui n'avait pas bougé depuis deux heures, se disait qu'il devait sûrement être très agréable de vivre dans cette somptueuse demeure. Soudain, une main puissante le souleva de terre.*

“ Que fais-tu là, fainéant ? ” tonna une grosse voix. L'homme était grand. Son regard plongeait dans celui de Lygaya. Il avait des petits yeux d'un noir profond et des sourcils très fournis qui lui donnaient un air sévère. Son visage émacié était marqué d'une profonde cicatrice sur la joue droite. Il avait vraiment l'air méchant. L'homme reposa l'enfant à terre et l'entraîna vers le quartier des esclaves. Il portait un fouet à la ceinture et marchait sans se préoccuper de l'enfant qu'il traînait derrière lui. En arrivant près des cases, ils croisèrent Simbo.

“ À qui est ce négriillon ? ” cria l'homme. Il devrait travailler. Je l'ai surpris à traîner devant la maison.”  
- Il est arrivé il y a quatre jours avec sa mère et sa sœur. Le maître leur a permis de prendre du repos jusqu'à lundi prochain. Pardonne-moi commandeur, c'est de ma faute. Je suis chargé de les surveiller et de m'en occuper. Justement, je cherchais l'enfant et... ”

Tout en parlant, Simbo baissait la tête, Lygaya le regardait. Cet homme qui hier lui paraissait si fier et si beau, aujourd'hui courbait l'échine devant le commandeur et tremblait de tous ses membres. Lygaya se mit à pleurer, non pas de peur mais de rage car il venait de se rendre compte que son ami Simbo n'était plus le fier chasseur qu'il avait dû être en Afrique. L'enfant comprit qu'en étant esclave, on perdait sa liberté mais aussi sa dignité et sa fierté.

Le commandeur poussa brutalement Lygaya contre Simbo:

“ Alors, si tu es responsable de cet esclave, dresse-le comme il faut, rugit-il. Sinon, tu vas goûter du fouet... Les esclaves ne doivent pas rôder autour de la propriété!”

Une fois le commandeur parti, Lygaya s'excusa auprès de Simbo.

“ Oh, ne t'inquiète pas, le rassura celui-ci. Il est toujours comme ça. Surtout lorsque le maître est absent et qu'il le remplace. Bon... Ne t'éloigne plus du quartier des esclaves. Reste avec ta mère et ta sœur! C'est le moyen le plus sûr d'éviter les ennuis.”

Andrée-Paule Mignot , *Lygaya* Editions Hurtubise

## **Annexe 6 : Un beau coup de fusil - Paul ARENE**

1. Qui est le narrateur de cette histoire ?
2. Le narrateur dit qu'il n'est qu'un « page », qu'est-ce qu'un page ?
3. Notre narrateur est fasciné par un objet appartenant au marquis. Lequel ?
4. Et toi ? Avais-tu deviné où était l'argent ? Quels éléments t'y ont fait penser ?
5. Cet enfant est au service du marquis, que fait-il ?
6. Les paysans disent que le marquis dort avec son fusil. Pourquoi ?
7. Que signifie « un fusil en bandoulière » ?
8. Quand il apprend que le garçon s'est servi de son fusil, le marquis est furieux, pourquoi ?
9. D'après toi, qui a touché l'arbre en tirant ? Justifie ta réponse
10. Le marquis apprend qu'on s'est servi de son fusil, comment l'apprend-il ?

### **Un beau coup de fusil.**

J'avais alors douze ans, et ce jour-là, j'accompagnais M. le Marquis. Brave homme, ce marquis : un peu maniaque, pas mal avare, bref tout à fait d'ancien régime. Mes parents étaient ses fermiers.

Quand j'eus quitté l'école, il m'éleva aux fonctions de page, me faisant porter son carnier, graisser ses bottes, et me payant en vieux habits. On le disait très riche, quoiqu'il habitât seul une espèce de tour restée debout par miracle au milieu des plâtras du vieux château.

Tous les mois, régulièrement, il allait à la ville pour voir son homme d'affaires et toucher ses fonds. Par exemple, personne n'avait jamais vu le marquis rapporter de là ni sac ni bourse. Où diable le marquis fourrait-il son argent ?

Un soir, les fonds touchés, nous nous en revenions à travers bois, le marquis devant, moi derrière, lui sur son cheval, moi dans mes sabots, admirant un superbe fusil qu'il gardait consciencieusement en bandoulière.

J'aurais donné je ne sais quoi pour manier un peu ce fusil qui avait des dessins en argent sur le canon et une tête de sanglier sculptée sur la crosse. Mais le marquis ne le quittait jamais « Il dort avec ! » disaient les paysans. Si seulement j'avais pu entendre le bruit que ce beau fusil faisait en partant ! Mais le marquis semblait avoir peur de s'en servir.

Souvent, nous rencontrions un lapin, des perdrix, des cailles. Alors, le marquis épaulait, ajustait... et ne tirait pas. J'avais beau me creuser la cervelle, je ne comprenais rien du tout à la conduite du marquis.

D'ordinaire, on faisait le voyage aller et retour, entre le lever et le coucher du soleil. La fois dont il s'agit, le cheval s'étant défermé, nous nous trouvâmes, à la nuit close, juste à moitié du chemin de la ville et du château. Les chouettes poussaient leurs cris dans le noir, le vent faisait gesticuler les branches et le marquis déclara la route peu sûre.

- Pourtant, avec votre fusil?...

- Tais-toi, gamin, on a vu des voleurs qui volent des fusils !

Il fut décidé que nous nous arrêterions au Logis du vieil âne rouge, chez le frère de ma mère, braconnier de son état, et qui, à ses moments perdus, tenait auberge pour les rouliers égarés.

Vu le délabrement des chambres, il fallut dormir à la cuisine, sous la cheminée, le marquis dans un fauteuil, moi sur un escabeau.

Un peu passé minuit, mon oncle entra avec sa canardière et, me voyant les yeux ouverts :

- Petit, veux-tu que je t'apprenne comment on tue un lièvre au gîte?

Si je voulais ! Seulement, je n'avais pas de fusil et mon oncle n'en possédait pas de rechange.

Prends celui du marquis, ça le dérouillera. Après, nous le rechargerons, et ni vu ni connu, personne ne s'apercevra de rien !

La tentation était trop forte : le marquis ronflait, le fusil brillait, je pris le fusil.

Nous voilà sur la route, au clair de lune ; puis dans un taillis, puis sur un plateau garni d'un gazon ras, où se dressaient des pieds de fougères.

- Attention, la bête est là.

La bête veillait apparemment ; j'entendis des herbes s'agiter, je vis passer l'ombre de deux oreilles, nos coups de fusil partirent à la fois. Maladroit ! dit mon oncle en ramassant le lièvre, tu seras cause de la mort d'un chêne ta charge vient d'atteindre en plein ce baliveau. Humilié, je n'osai rien dire ; il me semblait bien pourtant avoir visé droit. Le fusil rechargé avait repris sa place, et le lièvre tournait en broche quand, sur la pointe de huit heures, M. le Marquis se réveilla. Le marquis devint tout joyeux à l'idée de manger du lièvre. Je croyais tout sauvé lorsqu'on s'assit pour déjeuner.

Malheureusement mon oncle, rendu bavard et familier par la bonne humeur du marquis, ne put s'empêcher de me taquiner à l'apparition du rôti sur la table. Tout en découpant, il recommença ses plaisanteries sur le chêne que j'avais tué. Il raconta mon aventure.

- Comment !... Tu as tiré ?... Tu as tiré avec mon fusil? disait le marquis devenu tout pâle.

- Tiré et manqué, monsieur le Marquis !

- Ah ! Brigand ! Mais il y avait vingt-cinq louis d'or dans le canon, par-dessus la charge !

Voilà : le canon du fusil servait au bonhomme de bourse et de cachette pendant ses voyages. En moins d'une seconde, je devinai tout. Je m'expliquai la gifle extraordinaire que m'avait donnée le recul. Je me rappelai que, le coup partant, une grêle d'or m'avait paru s'éparpiller dans le clair de lune. Et, n'espérant pas le pardon d'un tel crime, Je regardais déjà du côté de la porte, résolu à laisser mes remords et ma vie au fond du premier étang que je rencontrerais. La voix de mon oncle me retint " mêlée à un cliquetis de louis d'or dégringolant sur la faïence.

- C'est donc ça que le lièvre était si dur ? Allons, il n'y a pas trop de mal !

Et il ajoutait en riant : Appelez-moi mazette, monsieur le Marquis ; c'est lui décidément qui avait touché le lièvre... Cinq cents francs en louis d'or ! Un joli coup de fusil : les rois n'en tirent pas souvent de pareils. Effectivement, vous me croirez si vous voulez, le coup avait presque fait balle, et tous les louis furent retrouvés l'un après l'autre, à mesure que nous mangions, un peu enfumés, mais intacts et en bon état.

- L'arrière-train en était farci, les côtes, les cuisses, le gras du râble. Deux s'étaient fourrés dans la tête...

N'exagérons rien ! A dire la vraie vérité, il manqua un louis à l'appel, un seul dont on n'eut jamais de nouvelles, et que le marquis retint sur mes gages.

PAUL ARENE

## Annexe 7 : Se créer une image mentale – *L'événement* – Bernard Friot

### L'ÉVÉNEMENT

1 C'est vraiment ennuyeux de se lever, le matin, et de sortir de son lit pour toute une journée. Aujourd'hui, au petit déjeuner, j'ai trouvé un serpent à sonnettes dans la boîte à sucre. Hier, c'était un serpent à lunettes.

Et puis, je n'ai pas pu boire mon chocolat parce qu'il y avait une sirène qui  
5 nageait la brasse dans ma tasse. Quand j'ai voulu me couper une tartine, le pain s'est mis à parler. Il m'a dit d'une voix ensommeillée : « Tu ferais mieux d'aller te laver les mains ».

Dans la salle de bains, une sorcière s'était amusée à transformer mon peigne en prince charmant et mon père en mille-pattes. J'ai dû dire à mon père d'aller s'essuyer les  
10 pieds ailleurs que dans le lavabo. Et j'ai demandé à la sorcière d'arrêter ses bricolages.

En passant par le salon, j'ai vu mon petit frère qui mangeait la télévision. « Et demain ce sera quoi ? le piano ? » Et après, il s'étonne d'avoir mal au ventre.

Je suis retourné dans ma chambre et, comme d'habitude, je me suis disputé avec ma sœur. C'est la millième fois au moins que je lui dis de ne pas déployer ses ailes dans  
15 la chambre. Elle sait très bien que ça me fait éternuer, tousser, cracher, et que je ne peux plus respirer. Furieux, je l'ai jetée par la fenêtre et elle est allée se percher sur un poteau électrique près d'un groupe de pigeons.

Ensuite, j'ai couru après mon cartable qui sautait comme un kangourou et je l'ai attrapé au lasso. Ça va, je suis entraîné. Je n'ai pas pu prendre l'ascenseur parce que des  
20 souris l'avaient transformé en discothèque. Elles avaient l'air de bien s'amuser. J'ai descendu quatre à quatre les escaliers et j'ai bousculé M. Lebart qui allait promener son alligator au zoo. Et j'ai failli renverser une vieille dame qui marchait sur les mains.

En sortant de l'immeuble, j'ai dû prendre mon élan pour sauter par-dessus le ravin qui remplaçait le trottoir. Comme toujours, des gens distraits étaient tombés dedans et  
25 on les entendait hurler. Et j'ai pensé : « Si ça continue comme ça, je vais mourir d'ennui. Pourquoi ne m'arrive-t-il jamais rien, à moi ? »

Mais juste à ce moment-là, quelqu'un m'a frappé sur l'épaule. C'était Marie. Elle m'a fait un clin d'œil et elle a dit : « Salut ». Et puis elle a disparu dans la foule. Je l'ai regardée s'éloigner et tout à coup, dans ma tête, ça s'est mis à chanter.

Bernard Friot dans *Histoires pressées* (Milan)

## **Annexe 8 : Se créer une image mentale : *L'Homme à l'oreille coupée* – Jean-Calude Mourlevat.**

Il y avait dans un port de la Norvège un très vieil homme à qui manquait une oreille.

Comment l'as-tu perdue ? lui demandait-on dans l'auberge où il venait s'enivrer chaque soir, et il répondait volontiers :

« Oh, ça remonte à loin ! disait-il, j'étais encore un petit garçon...J'avais neuf ans à peine, alors voyez ! Un cirque ambulant est passé dans notre village. Ca ne coûtait pas très cher, mais nous étions pauvres et mes parents ne pouvaient pas me payer l'entrée. Alors le soir de la représentation, j'y suis allé en cachette.

Je me suis faufilé sous la toile du chapiteau, ni vu ni connu, et j'ai pris place dans les gradins. C'était plein à craquer. La musique assourdissante, l'odeur forte des animaux, tout ça : j'étais comme ivre. Il y a eu les chevaux qui tournaient, puis les acrobates-voltigeurs, puis les petits caniches dressés. J'en restais la bouche ouverte. Quelle émotion pour moi qui n'avais jamais rien vu ! Enfin, le directeur du cirque a annoncé un numéro de fouet. J'ai oublié le nom de l'artiste, Pacito, Pancho, un nom comme ça. Il s'est avancé dans sa tenue de cow-boy, accompagné de son assistante en maillot de bain. Et clac ! Clac ! ça a commencé.


D'abord l'assistante a mis une longue cigarette de papier dans sa bouche. Clac ! Au premier coup de fouet, la cigarette a perdu un centimètre. Clac ! A chaque coup elle en perdait un de plus, jusqu'à ce qu'il n'en reste plus qu'un minuscule mégot. Alors elle a avancé ses lèvres maquillées de rouge, comme pour donner un baiser, puis elle a légèrement basculé la tête en arrière, pour ne pas se faire couper le bout du nez je suppose. Il y a eu un roulement de tambour, et clac ! le mégot a volé !

Ensuite, ils ont demandé un volontaire. C'est juste à ce moment-là que j'ai vu un camarade d'école en face de moi, de l'autre côté de la piste. Il me faisait de grands signes. J'ai levé le bras pour lui répondre et ils ont cru que je voulais venir ! Ils m'ont mis une cigarette de papier dans les oreilles. Une dans chaque. Clac ! Clac ! De quoi vous rendre sourd. Les gens applaudissaient. Et ils riaient aussi. Sans doute à cause de mon air ahuri. Et puis tout à coup j'ai entendu « ooOOOoh ! ». Ca faisait comme une vague dans les gradins...

L'assistante s'est évanouie et quelques spectatrices aussi. J'ai senti quelque chose de tiède qui dégoulinait dans mon cou. J'ai passé la main. C'était mon sang. Alors j'ai compris. J'ai regardé par terre et j'ai vu mon oreille, là, dans la sciure... J'ai oublié la suite. Je me revois transporté dans des bras étrangers. Je revois des gens très flous qui me tiennent les mains. Je revois surtout ma mère qui pleure et mon père qui lève les bras au ciel : « Ah, ce gamin ! Ce gamin ! » Voilà comment je l'ai perdue, mon oreille. Ca vous évitera d'avoir à me le demander la prochaine fois... »

## Annexe 9 : Da, mon grand-père d'adoption – évaluation diagnostique et finale

Prénom : .....	Nom : .....	Date : .....
----------------	-------------	--------------

<b>CHAMP :</b>	<b>Comprendre</b>	<b>Evaluation CM1</b> <i>Lecture magistrale</i>
<b>COMPETENCES :</b>  	<input checked="" type="checkbox"/> Repérer les connecteurs <input checked="" type="checkbox"/> Repérer les substituts <input checked="" type="checkbox"/> Faire des inférences <input checked="" type="checkbox"/> Repérer les marques morphosyntaxiques <input checked="" type="checkbox"/> Retrouver l'idée essentielle d'un texte <input type="checkbox"/> Formuler des hypothèses	<b>Séance 1</b> <b>Fiche élève</b> Da, mon grand-père d'adoption

### Da, mon grand-père d'adoption

Ce soir-là, en me couchant j'étais heureux comme jamais. Pendant le dîner, je n'avais pas cessé de parler, racontant à mes parents que nous avions passé un long moment, Da et moi, à la boutique de chasse et pêche pour me choisir une nouvelle canne, des lignes et un bouchon très joli, rouge et vert, et que le lendemain, je me lèverais tôt pour aller avec lui à la rivière, et qu'il m'avait offert aussi un panier à poisson, et que...

Je parlais, je parlais. J'en rajoutais même un peu. Je voyais bien que mes parents étaient contents, qu'ils ne craignaient plus de me voir regretter le camping au bord de la mer. Ils m'avaient expliqué, avec beaucoup de précautions, que cette année on ne pourrait pas partir comme d'habitude : Papa avait perdu son travail à la fabrique de chaussures.

Avant de me coucher, j'ai mis mon réveil sur six heures et je me suis endormi presque aussitôt. Au milieu de la nuit, je me suis réveillé brusquement. J'avais dans l'oreille quelque chose qui ressemblait à un cri, un cri de bête, bref et désespéré. J'ai écouté un moment, retenant mon souffle. Mais j'avais sans doute rêvé, car je n'ai plus rien entendu. Je me suis renfoncé dans mon oreiller et me suis rendormi jusqu'à ce que la sonnerie du réveil me fasse quasiment tomber de mon lit.

Sitôt levé, je me suis habillé rapidement : Da, mon grand-père d'adoption, m'attendait ! La veille au soir, maman avait préparé mon bol sur la table de la cuisine, avec la boîte de chocolat en poudre. Maintenant, je n'avais plus qu'à faire chauffer le lait.

Dix minutes plus tard, je pédalais vaillamment dans l'air frisquet. Le vieil homme et moi, nous partions pour la journée. J'allais étrenner ma canne toute neuve, et ce soir, grâce aux conseils de ce fin pêcheur, je rapporterais une belle petite friture à la maison !

Le ciel était si bleu et si clair. Une alouette chantait au-dessus de moi, très haut et le vent sentait le chèvrefeuille. J'appuyais joyeusement sur les pédales vers la maison de Da, une jolie vieille maison presque totalement recouverte de lierre, en bordure du bois, à deux kilomètres de chez nous.

C'était le début des vacances et j'étais heureux.

*Adapté librement de Marie-Hélène DELVAL - Les chats*



### Exercice 1

Pour chaque phrase :

- coche le moment où se déroule l'action
- relève, dans le texte, les mots ou expressions qui te permettent de répondre

	Hier soir	Ce matin	Ce soir	Mots ou expressions qui te permettent de répondre	
Je me suis habillé rapidement.				.....	Item 1   1   9   0
J'ai mis mon réveil sur six heures.				.....	Item 2   1   9   0
Je rapporterais une belle petite friture à la maison.				.....	Item 3   1   9   0
Maman avait préparé mon bol sur la table de la cuisine, avec la boîte de chocolat en poudre.				.....	Item 4   1   9   0

### Exercice 2

Item 5 | 1 | 2 | 9 | 0

Trouve, dans le texte, 4 mots (ou groupes de mots) qui désignent *Da*.

.....  
.....

### Exercice 3

Que préparent Da et le narrateur de cette histoire ?

Item 6 | 1 | 9 | 0

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> le départ en camping | <input type="checkbox"/> un pique-nique                |
| <input type="checkbox"/> une partie de pêche  | <input type="checkbox"/> une journée au bord de la mer |

Relecture	Stratégies
<input type="checkbox"/> J'ai relu tout le texte	<input type="checkbox"/> J'ai trouvé la réponse écrite dans le texte.
<input type="checkbox"/> J'ai relu une partie du texte	<input type="checkbox"/> J'ai trouvé la réponse à partir d'indices du texte.
<input type="checkbox"/> Je n'ai pas relu le texte	<input type="checkbox"/> J'ai utilisé des connaissances que j'avais déjà.

Item 6 bis Stratégies | 1 | 9 | 0

**Exercice 4**

Item 7	1	2	9	0
--------	---	---	---	---

Le narrateur est : ☐ un garçon ☐ une fille

Quel est le mot (ou les mots) du texte qui te permet (te permettent) de répondre ?

.....

**Exercice 5**

Item 8	1	9	0
--------	---	---	---

Coche la phrase qui explique pourquoi les parents sont contents.

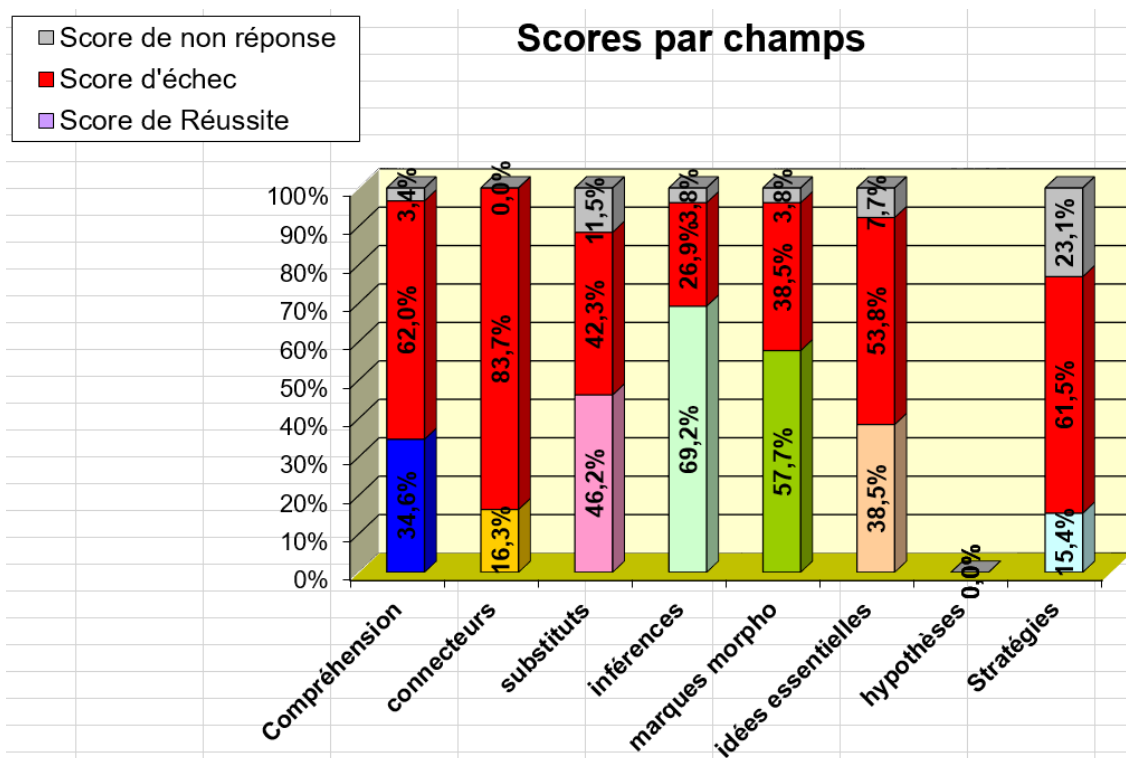
- ☐ Mes parents sont contents parce que nous allons partir en camping au bord de la mer avec Da qui m'apprendra à pêcher.
- ☐ Mes parents sont contents parce que ma partie de pêche avec Da me fait oublier que, cette année, nous ne partons pas en vacances en camping.
- ☐ Mes parents sont contents parce que Da m'emmène à la pêche pendant qu'ils partent en vacances en camping au bord de la mer.

Relecture	Stratégies
<input type="checkbox"/> J'ai relu tout le texte	<input type="checkbox"/> J'ai trouvé la réponse écrite dans le texte.
<input type="checkbox"/> J'ai relu une partie du texte	<input type="checkbox"/> J'ai trouvé la réponse à partir d'indices du texte.
<input type="checkbox"/> Je n'ai pas relu le texte	<input type="checkbox"/> J'ai utilisé des connaissances que j'avais déjà.

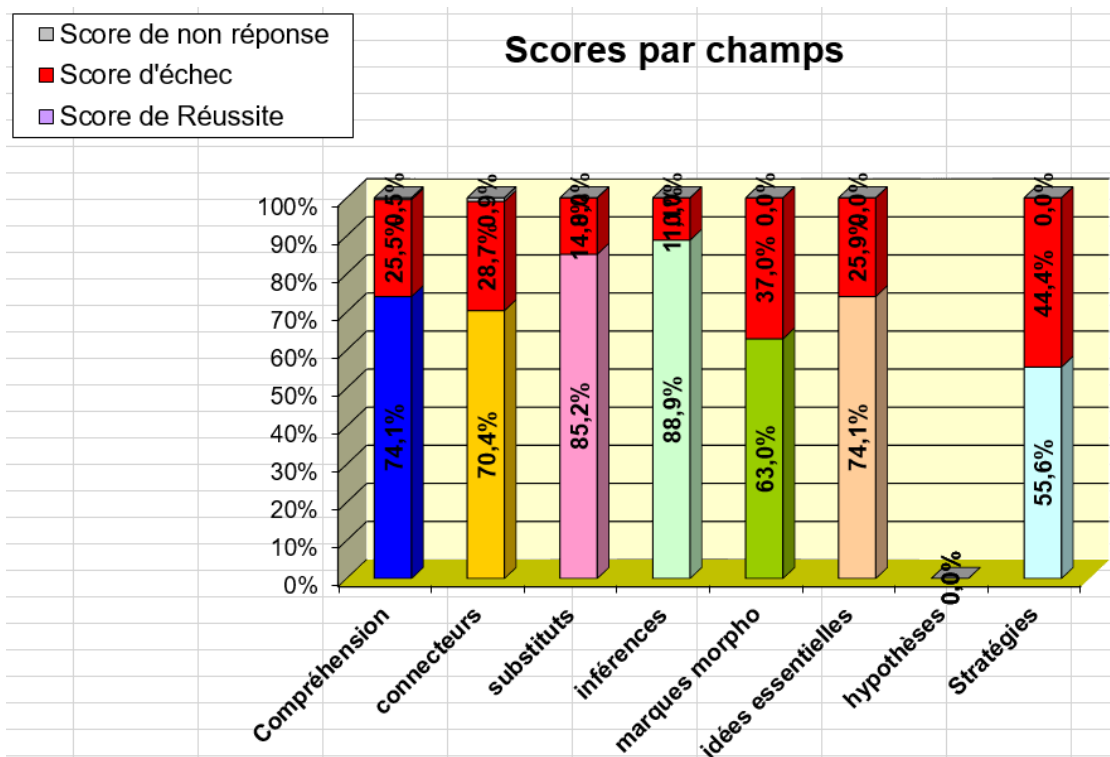
Item 8 bis Stratégies	1	9	0
-----------------------	---	---	---



## Annexe 10 : les résultats de l'évaluation diagnostique (janvier 2017):



## Annexe 11 : les résultats de l'évaluation (mai 2017)



## **4<sup>EME</sup> DE COUVERTURE**

### **Résumé**

Cette année de stage est très enrichissante car nous sommes confrontés à la réalité du métier de professeur des écoles. Nous testons et adaptons notre pratique en fonction de notre propre réflexion autour de l'enseignement, des réactions des élèves, des conseils et des recherches effectuées.

Fervente lectrice, je n'avais pas conscience de la complexité de l'acte de lecture or j'ai rapidement été amenée à découvrir la difficulté des élèves pour comprendre les textes. Un de mes objectifs a donc été de les faire progresser dans leur compréhension de textes narratifs.

Ce mémoire s'intéresse aux mécanismes de la compréhension en lecture et à son enseignement. Il propose un programme expérimental d'enseignement de la compréhension, issu de travaux de référence, de conseils et d'une réflexion personnelle.

### **Abstract**

This one year internship is very enriching because we are confronted with schoolteacher's reality. We are testing, adapting our practice according to our thoughts on teaching, students' reactions, advice and personal research.

Fervent reader, I was not aware of the reading act complexity, however I have been led to discover my students issues to understand texts. Therefore, one of my main goals was to improve my students' comprehension of narrative texts.

This thesis aims to present reading comprehension mechanisms and its teaching. It offers a teaching experimental program of reading comprehension based on reference works, advice and personal thoughts.