Sylviane Corbion

Apprendre à lire…
c'est apprendre
à comprendre

de la compréhension littérale
à la compréhension implicite

Mémoire Professionnel – CAPA-SH – Option E

Académie de Créteil – Département 93 - Session 2014

SOMMAIRE

📖 **INTRODUCTION**……p. 2

📖 **PREMIERE PARTIE – CADRE INSTITUTIONNEL ET DIDACTIQUE**

1) Présentation des élèves concernés par cette étude……p. 4
a) Profil des élèves……..p. 4
b) Identification des besoins éducatifs particuliers des élèves suivis…….p. 5

2) Les connaissances et les mécanismes à mettre en œuvre dans un contexte de lecture…..p. 6
a) Qu'est-ce que comprendre ?.....p. 6
b) Des processus cognitifs à mobiliser……p. 7
c) Les obstacles à la compréhension……...p. 8

3) La compréhension de la lecture au cycle 3 selon les Instructions Officielles…….....p.11

📖 **DEUXIEME PARTIE – DISPOSITIF D'AIDE PEDAGOGIQUE**

1) Spécificité de l'aide spécialisée à dominante pédagogique……..p.13

2) Les étapes d'un enseignement explicite……...p.14

3) Des processus didactiques et pédagogiques……p.17
a) Hypothèses de réponse aux besoins des élèves……..p.17
b) Elaboration des projets individuels et du projet de groupe……...p.18

4) Un projet de lecture……p.19
a) Le roman policier « *Les doigts rouges* » ……p.19
b) La structure narrative……...p.21
c) Se créer des images mentales……...p.22

📖 **TROISIEME PARTIE – CONSTRUIRE DU SENS : DE L'EXPLICITE A L'IMPLICITE**

1) Les habiletés de lecture à mettre en œuvre……...p.23
a) Les compétences grapho-phonologiques……p.23
b) Les compétences morphographiques ……p.24
c) Les compétences sémantiques ……p.24

2) Comprendre les indices explicites……p.25
a) L'explication directe ……p.25
a) Les substituts anaphoriques et lexicaux……p.26
b) Les connecteurs ……p.26

3) Inférer les relations implicites……..…….p.27
a) Les inférences logiques……..p.27
b) Les inférences culturelles…….……..p.28

4) Bilan de la prise en charge…….……p.28

📖 **CONCLUSION**……..……p.31

📖 **BIBLIOGRAPHIE**

« Savoir lire, écrire et parler le français conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences. La langue française est l'outil premier de l'égalité des chances, de la liberté du citoyen et de la civilité : elle permet de communiquer à l'oral comme à l'écrit, dans diverses situations ; elle permet de comprendre et d'exprimer ses droits et ses devoirs. »[1]. Cet enjeu majeur pour l'enfant qui grandit, ce domaine fondamental des apprentissages qui décline le dire, le lire et l'écrire est au centre de toutes les disciplines scolaires. Cependant, ces processus complexes nécessitent du temps, des efforts cognitifs et bien d'autres capacités qui s'articulent entre elles.

Au cours de mes treize années d'enseignement en zone d'éducation prioritaire et dans tous les cycles, dont sept années exercées au CP, j'ai constaté chez les élèves des difficultés persistantes dans le domaine de la maîtrise de la langue. Pour tenter de répondre aux besoins des élèves dont j'avais la charge, j'ai notamment consulté les documents d'application des programmes tels que les livrets « Lire au CP », j'ai assisté à divers colloques et lu un certain nombre d'ouvrages spécialisés. Ma détermination à ne jamais laisser un élève sur le bord du chemin m'a conduit à accueillir dans ma classe des élèves relevant du handicap. J'ai alors cherché à approfondir mes connaissances en devenant Conseillère à la Scolarisation. J'ai participé à plusieurs stages ASH et j'ai conçu plusieurs guides pratiques qui ont reçu l'aval de mon inspection et des conseillers départementaux ASH. Ces documents, à destination des enseignants, tentent d'apporter des réponses aux besoins des élèves.

Cette année, j'ai souhaité suivre la formation au stage de préparation au CAPA-SH afin de m'accorder le temps et les moyens de réfléchir à mes propres pratiques pédagogiques ainsi que d'approfondir et d'enrichir mes connaissances. Actuellement, j'exerce au sein d'un Réseau d'Aides Spécialisées Aux Elèves en Difficulté. Ce RASED[2] comprend 4 antennes et regroupe 4 psychologues scolaires, 2 postes d'enseignants spécialisés à dominante rééducative « G » et 8 postes d'enseignants spécialisés à dominante pédagogique « E » dont je fais partie. J'interviens sur 4 écoles qui ne sont pas situées en zone d'éducation prioritaire : 2 écoles maternelles composées de 7 classes pour un effectif total de 170 élèves pour l'une et de 8 classes et 206 élèves pour l'autre ainsi que 2 écoles élémentaires. La première regroupe 13 classes et accueille 314 élèves, la seconde comporte 10 classes pour un effectif total de 244 élèves. Les difficultés scolaires dans le domaine de la maîtrise de la langue sont particulièrement importantes et font l'objet d'une priorité des projets d'école. Les résultats des concertations et les observations que j'ai effectuées dans les classes ont fait émerger des besoins notamment en lecture. Les demandes d'aides formulées par les équipes pédagogiques pour les élèves de cycle 3 concernent presque exclusivement la compréhension.

---

1 Extrait du Socle Commun des Connaissances et des Compétences, p.6

2 Réseau d'Aides Spécialisées Aux Elèves en Difficulté

Le constat des enseignants semble faire consensus : « il déchiffre mais il ne comprend rien à ce qu'il lit ». Or, la posture de l'élève face à l'écrit est lourde de conséquences. Comment être autonome dans son travail si on ne comprend pas les consignes écrites ? Comment répondre à des questions lorsqu'il faut lire un texte qui n'a pas de sens ? Comment s'intéresser à l'histoire d'une œuvre littéraire si on y perçoit qu'un enchevêtrement de mots sans cohérence, péniblement déchiffrables voire inconnus ? L'élève est en souffrance et l'enseignant de la classe transmet au RASED son désarroi. J'ai donc entrepris un travail de recherche pour mieux comprendre les difficultés de compréhension en lecture et concevoir ensuite un projet de remédiation adapté aux besoins individuels repérés. Partant du postulat que « lire, c'est comprendre », ce processus complexe m'a amenée à formuler la problématique suivante :

En quoi une démarche spécialisée axée sur le traitement de la structure narrative permettrait à des élèves de cycle 3 en grandes difficultés en compréhension de lecture d'améliorer leurs compétences ?

Pour répondre à cette problématique, je m'appuierai sur trois hypothèses :

- *1ère hypothèse : Une démarche centrée sur l'enseignement spécialisé de la lecture compréhension nécessite de s'appuyer sur les processus cognitifs de l'élève ainsi que sur le contexte psychologique, social et physique.*

- *2ème hypothèse : Les difficultés de compréhension peuvent se poser si l'élève maîtrise insuffisamment le code. Son attention continue alors à se fonder sur l'articulation des mots ou les traitements syntaxiques. Comprendre implique d'automatiser des procédures d'identification des mots et de développer des compétences linguistiques.*

- *3ème hypothèse : Un projet de lecture, s'appuyant sur la médiation d'un roman policier, permet à l'élève de donner sens à une structure narrative a priori abstraite. La découverte de celle-ci dans ses fonctionnements littéraires conscientisés peut servir d'appui à la construction du sens.*

Afin de vérifier la validité de ces hypothèses, j'organiserai mes recherches en trois parties. Dans un premier temps, je présenterai les aspects institutionnels et didactiques puis dans un second temps, j'exposerai le dispositif d'aide pédagogique mis en place pour répondre aux besoins des élèves. Enfin, j'énoncerai, dans le cadre d'un projet de lecture lié au roman policier, les procédés pour construire du sens autrement dit pour passer de la compréhension explicite à l'implicite.

PREMIERE PARTIE : CADRE INSTITUTIONNEL ET DIDACTIQUE

1) Présentation des élèves concernés par cette étude

a) Profil des élèves

Cette étude portera sur un groupe de 5 élèves répartit dans 2 classes de CM1 d'une école élémentaire. Les résultats des concertations et les demandes d'aides formulées par les enseignants font émerger des lacunes dans tous les domaines mais surtout en compréhension de textes. L'évaluation et l'observation de ces élèves en regroupement d'aide spécialisée révèlent des constantes et des réalités communes. Ainsi, ils ne sont pas capables de lire silencieusement mais apprécient de lire à voix haute devant le groupe et de montrer qu'ils possèdent cette compétence. Ils sont d'ailleurs très souvent demandeur de cette activité et sont frustrés de ne pas être désignés. Pour répondre à des questions de compréhension à l'écrit, ils n'appliquent aucune stratégie et répondent intuitivement. Si des questions sont posées à l'oral, ils peuvent émettre des hypothèses qui sont bien souvent erronées et hors contexte de lecture. Ils possèdent peu de vocabulaire. Par exemple, ils ne connaissent pas le mot « cabane » ou le verbe « dégouliner ». Pour expliquer le sens des mots, ils préfèrent avoir recours à des hypothèses intuitives plutôt que de chercher la définition dans un dictionnaire. Ils ne mémorisent pas le vocabulaire nouveau et ont donc du mal à le réinvestir. La production d'écrit, où il s'agissait de raconter la suite de l'histoire ayant fait l'objet de questions de compréhension, a dévoilé d'importantes lacunes en orthographe et en syntaxe. Ainsi, Sumayta a écrit : *« Le paysan accepte pour venir le vieillare mais paysan il sais pa et apres il sais maitenant il va venir mais il a dit je peux te donner que le morceau de pain pace que il est pauvre aussi pace que il a pas beaucoup nourriture et pa de maison il a que le caban »*. Pourtant, Sumayta a un langage oral correct bien qu'on ne parle pas le français dans son foyer. Elle déchiffre mais les textes lus ont peu de sens. Elle a un rythme de travail assez lent car elle se montre très appliquée ayant peur de l'erreur. Elle a donc besoin d'être rassurée. C'est une enfant timide, discrète presque inhibée. Elle ne réagit pas aux interactions, n'ose pas prendre la parole et demander de l'aide à l'adulte. Elle était suivie en Rased les années précédentes.

Mariam était, elle aussi, suivie en Rased les années précédentes et a été maintenue en CM1. Elle est suivie par un orthophoniste. Elle déchiffre correctement depuis peu. Elle prend la parole facilement, se montre motivée.

Estelle était suivie en Rased les années précédentes. Elle déchiffre parfaitement en mettant le ton. Ces résultats en classe sont cependant très faibles. En regroupement, elle est enjouée, volontaire.

Wendy est arrivée dans l'école l'an passé en CE2. Elle ne maîtrise pas encore complètement les sons complexes. Elle a des difficultés pour lire des mots dans leur globalité.

Elle n'hésite d'ailleurs pas à inventer pour faciliter sa lecture ce qui entraîne inévitablement un contresens. Par exemple, *« la vie est pleine de menteurs »* devient *« la vie est pleine de montagnes »*. Elle est rapidement découragée ou démobilisée face à la longueur d'un texte. Elle est cependant volontaire et a envie de réussir.

Modibo a été maintenu en CM1. Il était suivi en Rased (E ou G) les années précédentes. Il a besoin d'un cadre ayant des problèmes de comportement. Il apprécie d'attirer l'attention sur lui. Il se montre cependant très motivé en regroupement, essayant de se contenir. Il déchiffre parfaitement. Son comportement en classe a malheureusement entraîné un retard dans les apprentissages alors que c'est un enfant à l'esprit vif. Il connaît bien souvent les réponses aux questions, sait ce qu'il faut faire mais il préfère répondre intuitivement plutôt que de raisonner.

Ces 5 élèves ont des personnalités très attachantes. Ils se montrent tous volontaires, dynamiques, semblant apprécier les activités proposées. Ils ont trouvé rapidement leur place dans le groupe et se sentent en confiance. Ils sont cependant dans l'affectif, désireux de faire plaisir à l'adulte et ne perçoivent pas les enjeux d'un suivi en Rased et le bénéfice qu'ils pourraient en retirer en transposant leurs stratégies aux activités de la classe. Ce constat a permis de faire émerger les besoins éducatifs particuliers de ces élèves.

b) Identification des besoins éducatifs particuliers des élèves suivis

Les élèves de ce groupe ont besoin de savoir qu'un texte est porteur de sens mais que toutes les réponses ne figurent pas dans le texte et qu'ils doivent effectuer un raisonnement inductif. Pour cela, ils doivent repérer les différentes désignations d'un même personnage.
Ils doivent considérer le texte comme une situation problème à résoudre, ils doivent formuler des hypothèses. Ils ont besoin de savoir repérer les informations pertinentes en fonction d'un "but" de lecture et de mettre en œuvre les actions prévues. Ils doivent contrôler et réguler ce qu'ils sont en train de faire, se poser des questions : « est-ce que j'ai compris ce mot, cette phrase ?... » dans une démarche d'autocontrôle. Pour cela, ils doivent apprendre à marquer une pause réflexive et à remettre en cause les premières compréhensions du texte. Ils ont besoin aussi d'automatiser des stratégies pour répondre à des questions de compréhension à l'oral ou par écrit en organisant leur prise d'indices, en s'appropriant et en se repérant dans la structure d'un livre, en identifiant les marques qui assurent la cohésion d'un texte.

Plus spécifiquement, Sumayta a besoin de développer des connaissances lexicales et syntaxiques ainsi que de rétablir un sentiment de réussite et de confiance en devenant acteur des apprentissages et en adoptant une posture de chercheur.

Sumayta et Wendy ont besoin de prélever des indices pour mémoriser des connaissances ou des procédures.

Wendy doit automatiser ses stratégies de lecture en s'appuyant sur le déchiffrage pour comprendre de nouveaux mots écrits, un texte lu. Elle doit aussi utiliser un guide de lecture

(type réglette…) afin de réduire la perception de la longueur du texte. Elle a besoin de savoir détecter les incohérences.

Estelle et Mariam ont besoin d'acquérir un comportement d'apprenti-lecteur méthodique en organisant leurs prises d'indices sur le texte et en les catégorisant. Elles doivent aussi s'appuyer sur le contexte pour comprendre un écrit.

Modibo doit accepter de différer ses interventions et consentir à ne plus être au centre de toutes les attentions. Il doit devenir autonome dans l'exécution de ses tâches en effectuant un raisonnement inductif.

L'objectif est que les élèves suivis développent des stratégies en compréhension de textes. Transposer en classe ces stratégies leur permettra d'être autonomes. Cependant, leurs besoins sont si nombreux et variés qu'il semble nécessaire d'effectuer une sélection et de mettre en lien ces besoins avec les connaissances et les mécanismes à mettre en œuvre dans la compréhension de textes.

2) Les connaissances et les mécanismes à mettre en œuvre dans un contexte de lecture

a) Qu'est-ce que comprendre ?

M. Fayol et D. Gaonac'h[3] définissent la compréhension comme une activité qui est d'abord un processus dynamique qui vise à intégrer les informations au fur et à mesure qu'elles sont perçues. Pour cela, il faut à la fois :

- Mémoriser ce qui a été préalablement traité en élaborant une représentation la plus cohérente et exhaustive possible de toutes les informations déjà disponibles, cela en s'appuyant sur les données déjà traitées ainsi que sur les connaissances antérieures dont on dispose.
- Traiter les informations nouvelles en les interprétant localement tout en cherchant le plus vite et le mieux possible à les relier de manière significative à la représentation antérieure.

M. Fayol et D. Gaonac'h démontrent aussi que comprendre c'est construire une représentation mentale intégrée et cohérente de la situation décrite par le texte. Comprendre se traduit par l'exécution d'un ensemble de tâches à savoir : prendre des indices, mémoriser les éléments, restituer l'ordre et les relations entre les éléments, reformuler, synthétiser, inférer, interpréter, questionner, contrôler ce qui nécessite l'utilisation de stratégies comme les prises d'indices, l'utilisation de connaissances antérieures, l'association d'informations.

En effet, il est très rare que tout soit dit dans un texte ; de nombreuses inférences, nécessaires au rétablissement de la cohérence du texte initial, sont faites au moment de la lecture. Ainsi, la compréhension inférentielle consiste à être capable de faire des inférences, c'est-à-dire construire les informations implicites du texte en établissant des relations logiques entre les indices sélectionnés et prélevés dans le texte, et en déduisant le non-dit du texte.

[3] FAYOL M ET GAONAC'H D., Aider les élèves à comprendre, La compréhension : une approche de psychologie cognitive, Hachette, Paris, 2003, p.6

b) Des processus cognitifs à mobiliser

M. Bianco[4] définit la compréhension de textes comme *« une activité cognitive complexe qui requiert la maitrise du code linguistique, mais aussi la mise en œuvre de processus cognitifs généraux, tels que l'activation de connaissances en mémoire, la capacité à établir des inférences et à mobiliser des processus attentionnels.»*

B. Marin et D. Legros[5] indiquent aussi que pour lire et comprendre un texte, l'apprenti lecteur doit mener simultanément deux opérations cognitives. Il doit non seulement acquérir la maîtrise, c'est-à-dire l'automatisation des processus impliqués dans le déchiffrage grapho-phonémique, mais aussi être capable d'élaborer une représentation mentale de l'ensemble des informations véhiculées par le texte, afin d'en comprendre la signification globale. L'importance relative de chacune de ces deux opérations cognitives dépend du type de texte proposé et du niveau de connaissances initiales de l'apprenti lecteur.

L'étape incontournable pour comprendre un texte est celle de l'apprentissage de la lecture. Celui-ci se fait principalement au cours préparatoire, mais il est amorcé en grande section de maternelle, et poursuivi pendant tout le cycle primaire ainsi que le secondaire. On détermine principalement deux voies de lecture : la voie directe (ou voie lexicale) et la voie indirecte (ou voie d'assemblage). Au début, l'apprenti lecteur accède à la lecture par la voie indirecte, c'est-à-dire qu'il déchiffre les mots lettre par lettre, les compare avec des mots proches pour le construire. Le lecteur expert, lui, ne décode pas chaque mot, mais reconnaît plutôt instantanément les mots rencontrés : le mot a déjà été rencontré dans d'autres lectures et est donc identifié rapidement (au niveau des lettres, du sens et de l'image acoustique) par la voie directe. Le lecteur expert reconnaît donc la plupart des mots qu'il rencontre alors que le lecteur débutant, faute de posséder un lexique mental suffisant, doit déchiffrer la plupart des mots. Le seul moyen de passer du stade du déchiffrement quasi systématique, au stade de la reconnaissance directe, est « simple » : c'est lire ; plus un lecteur novice lit, plus il va rencontrer de mots et en mémoriser, et donc, moins il aura recours à la voie phonologique au fil de ses lectures.

De plus, M. Fayol et D. Gaonac'h[6] démontrent que *«progressivement, en apprenant à lire, l'enfant se constitue un dictionnaire mental (qu'on appelle généralement "lexique mental") dans lequel les formes orthographiques et sonores de chaque mot sont liées directement au sens qui leur correspond.»*

[4] BIANCO M., *Pourquoi un enseignement explicite de la compréhension des écrits ?*, Revue Argos, n°48, 07/2011, p. 26
[5] MARIN B, LEGROS D., *Psycholinguistique cognitive, Lecture, compréhension et production de texte*, Editions de Boeck, Paris, 2008, p.80
[6] FAYOL M-GAONAC'H D, *Aider les élèves à comprendre, la compréhension : une approche de psychologie cognitive*, Hachette, Paris, 2003, p.15

Comprendre un texte demande aussi de développer des compétences linguistiques. Ainsi, pour B. Marin et D. Legros[7], le lecteur doit intégrer les informations syntaxiques et sémantiques issues du texte. Ces informations sont à relier avec les connaissances sur le monde du lecteur afin d'élaborer une représentation mentale destinée à assurer la cohérence référentielle ou causale de l'énoncé. Ainsi, les compétences textuelles impliquent de posséder des connaissances sur la cohésion (les anaphores, les connecteurs...), l'énonciation, la ponctuation… Le lecteur doit aussi disposer d'une culture littéraire (genres, auteurs, structure narrative…), de connaissances encyclopédiques sur le(s) sujet(s) traité(s) et des compétences stratégiques tels que la régulation, le contrôle et l'évaluation par le lecteur de son activité de lecture. La compréhension est donc à envisager comme une tâche dynamique (ce qui est mis en œuvre pour comprendre). Elle se définit comme un processus complexe sollicitant simultanément des mécanismes de perception, de mémorisation, de coordination et de contrôle qui requièrent un coût attentionnel extrêmement élevé. Ainsi, la compréhension nécessite trois processus cognitifs phares : l'élaboration d'inférences, la résolution d'anaphores, le traitement des connecteurs. La compréhension nécessite également de développer la mémoire à court terme (mémoire de travail), que l'on peut entraîner, et la vitesse de lecture[8].

c) Les obstacles à la compréhension

Pour J. Giasson[9], il existe plusieurs catégories de connaissances sur la langue que l'enfant développe de façon naturelle dans son milieu familial, et ce avant d'aborder l'apprentissage de la lecture. Ainsi, l'enfant développe des connaissances phonologiques où il distingue les phonèmes propres à sa langue, des connaissances syntaxiques avec l'ordre des mots dans une phrase, des connaissances sémantiques autrement dit la connaissance du sens des mots et des relations qu'ils entretiennent entre eux. Le lexique constitue un véritable obstacle, trop de mots inconnus pouvant bloquer la compréhension du texte. L'élève aborde habituellement la lecture avec un bagage lexical conséquent. L'ensemble de ces connaissances sur la langue orale doit permettre au lecteur de faire des hypothèses, d'une part, sur la relation entre l'oral et l'écrit et, d'autre part, sur le sens du texte.

La grande disparité d'acquisitions entre chaque élève dépend des expériences que chacun a vécues. Or, les cinq élèves suivis en regroupement d'aide spécialisée sont issus d'un milieu familial où le français n'est guère parlé au sein du foyer *(cf Annexe 1 – Questionnaire)*.

Pour G. Chauveau[10], lire, c'est traiter et essayer de comprendre un énoncé, un message verbal mis par écrit. Ce n'est pas seulement décoder et identifier des mots ou des suites de mots ; c'est également explorer, questionner, reproduire et reformuler une production

[7] MARIN B., LEGROS D., Psycholinguistique cognitive, Lecture, compréhension et production de texte, Op. Cit., p.76

[8] FAYOL M ET GAONAC'H D. , Aider les élèves à comprendre, La compréhension : une approche de psychologie cognitive , Op. Cit.

[9] GIASSON J., *La compréhension en lecture*, Gaëtan Morin, Paris, 2004, p.10

[10] CHAUVEAU G., *Le savoir-lire aujourd'hui,* Retz, Paris, 2007, p.67

langagière. Un texte n'est pas seulement une série d'objet-mots isolés qu'il faut identifier tour à tour, mais aussi une structure langagière qu'il faut questionner-explorer (de quoi parle le texte ?). G. Chauveau[11] poursuit en expliquant que le langage écrit est abstrait et se distingue du langage oral. *« Face à l'écrit, l'enfant interroge non pas du langage (un message verbal), mais du langage privé de son, du langage sans son habillage habituel (la prononciation, l'intonation, le débit), un langage qui n'utilise pas des mots (dits, entendus) mais des représentations des mots, un langage qui est seulement pensé, imaginé. Comme le disait Vygotski (vers 1930), le lecteur a devant lui un langage dans la pensée.»*

Comme l'indique Sylvie Cèbe, Roland Goigoux et Serge Thomazet[12] une fois les problèmes de décodage résolus, certains élèves ont encore des difficultés à comprendre ce qu'ils lisent. Cela montre bien que l'identification des mots écrits n'est pas suffisante pour garantir la compréhension du texte. La compréhension d'un texte écrit exige en effet la maîtrise de stratégies qui permet de construire à la fois la signification des groupes de mots et des phrases (traitements locaux) et la représentation mentale de l'ensemble du texte (traitements globaux). Ces différents types de stratégies responsables de la compréhension définissent autant de sources possibles de difficultés. Le lecteur doit aussi découvrir les repères donnés par l'auteur pour construire le sens du texte, et non réinventer celui-ci comme il l'entend. C'est pourquoi les jeunes lecteurs doivent apprendre des stratégies de bases, applicables à tous types de textes, mais également des stratégies plus spécifiques au texte narratif : analyser la structure de l'histoire, faire des liens entre les actions et les motivations des personnages. Ces stratégies sont à mettre en place lors de la lecture de textes, mais aussi et d'autant plus, lors de la lecture d'œuvres intégrales, car elles permettent de suivre le fil de l'histoire. La mise en place de stratégies sous-entend qu'en aucun cas, le lecteur n'est passif devant son texte. Au contraire, c'est en étant actif, en s'interrogeant continuellement sur ce qu'il lit que, d'une part, il va construire le sens du texte, et que d'autre part, il va être capable de reconnaître qu'il rencontre, à un moment donné, un problème de compréhension. Il est alors en mesure de remédier à ce problème en s'interrogeant à nouveau, en revenant en arrière. Il est plus aisé de rechercher des indices quand on sait de façon assez précise à partir de quel endroit le sens se fait plus flou.

Le lecteur peut alors se poser des questions qui lui permettront de faire ressortir les idées principales du texte, et ce qui est explicite : De quoi parle l'histoire ? Qui sont les personnages ? Où et quand se déroule l'histoire ?

J. Giasson[13] insiste aussi sur le fait que pour comprendre, le lecteur doit établir des ponts entre le nouveau (le texte) et le connu (ses connaissances antérieures). Ainsi, plus les élèves ont acquis de connaissances, plus grandes seront les chances de succès en lecture. Les enfants qui

[11] CHAUVEAU G., *Le savoir-lire aujourd'hui,* Op. Cit., p.94
[12] GOIGOUX, Roland, CEBE, Sylvie, THOMAZET, Serge. Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités.
[13] GIASSON J., *La compréhension en lecture*, Op. Cit.

ont vécu des expériences variées (ex : des visites de musées…) sont mieux préparés à lire des textes. Mais les expériences seules ne sont pas suffisantes : il est indispensable que les enfants puissent parler de leurs expériences, de façon à agrandir leur bagage de concepts et leur vocabulaire. Plus tard, ces connaissances pourront être utilisées pour comprendre des textes.

Le contexte de lecture englobe toutes les conditions dans lesquelles se trouve le lecteur face à un texte. J. Giasson distingue ainsi trois types de contextes : les contextes psychologique, social et physique.

Le contexte psychologique concerne les conditions contextuelles propres au lecteur lui-même c'est-à-dire son intérêt pour le texte à lire, sa motivation et son intention de lecture. Sur les cinq élèves suivis dans ce regroupement, seul Modibo est inscrit à la médiathèque municipale. Les autres élèves admettent qu'ils aimeraient être inscrits à cette médiathèque, ils en ont fait d'ailleurs à plusieurs reprises la demande à leur famille sans résultat malheureusement. Sumayta, quand à elle, n'a aucun livre à la maison. Ils regrettent aussi que l'école ne possède pas une bibliothèque avec la possibilité d'un prêt de livres. Trois des élèves suivis ont l'autorisation d'emprunter un livre de la bibliothèque de classe à chaque vacances scolaires mais doivent remplir une fiche de lecture en contrepartie. En classe, la lecture plaisir est peu abordée. La lecture d'un texte par l'enseignant est suivie invariablement d'exercices. Tous regrettent les classes où les enseignants leur lisaient des histoires chaque jour, juste pour le plaisir. Or, l'Observatoire National de la lecture[14] rappelle qu'il est important que les élèves lisent beaucoup et souvent. La pratique assidue de la lecture est le moyen le plus sûr d'assurer et de développer l'acquisition des connaissances conceptuelles et lexicales.

Le contexte social concerne toutes les formes d'interaction qui peuvent se produire au cours de la tâche de lecture entre le lecteur et l'enseignant ou les pairs. On peut ainsi distinguer les séances de lecture individuelle et les séances de lecture devant un groupe, la lecture sans aide et les lectures guidées. Tous les élèves suivis en regroupement apprécient de lire à voix haute devant la classe mis à part Wendy qui ne maîtrise pas encore totalement la lecture fluente. Mariam remarque cependant qu'elle ressent une certaine honte et de la peur lorsqu'elle lit devant toute la classe.

Le contexte physique comprend toutes les conditions matérielles dans lesquelles se déroule la lecture tels que le niveau de bruit, la température ambiante, la qualité de reproduction de textes (photocopie). Les élèves m'ont fait part de leur gêne en classe pour lire quand il y a du bruit. Ils n'arrivent plus à se concentrer et perdent le fil de l'histoire ou ne sont plus capables d'appliquer les stratégies développées en Rased (se créer des images mentales…). Les mots se mélangent et ils doivent revenir sans arrêt en arrière.

[14] Observatoire National de la lecture, *Maîtriser la lecture*, Editions Odile Jacob, Paris, 2000, p.110

Enfin, les connaissances culturelles de l'auteur constituent aussi un obstacle majeur à la compréhension de textes. Ce sont des informations non-dites parce qu'elles sont supposées être connues ; elles permettent de comprendre l'univers dans lequel se déroule le récit. Parce qu'ils apparaissent évidents, certains présupposés culturels restent très obscurs pour les enfants.

Cet éclairage didactique concernant les obstacles à la compréhension de la lecture témoignent de la complexité et des enjeux de ce problème rencontré chez les élèves en grandes difficultés. C'est pourquoi, les recommandations ministérielles accordent une grande importance à ce domaine de la maîtrise de la langue.

3) La compréhension de la lecture au cycle 3 selon les Instructions Officielles[15]

La lecture est une préoccupation de l'Education Nationale. Cette compétence fait par ailleurs partie des apprentissages fondamentaux du cycle 2. Au cycle 3 et notamment en CM1, les élèves doivent ainsi lire à haute voix avec fluidité et de manière expressive un texte d'une dizaine de lignes, après préparation et lire silencieusement un texte littéraire ou documentaire et le comprendre (reformuler, résumer, répondre à des questions sur ce texte).

Les Instructions officielles préconisent aux enseignants de travailler la compréhension dans différents domaines à savoir : la compréhension des phrases ; la compréhension de textes scolaires (énoncés de problèmes, consignes, leçons et exercices de manuels) ; la compréhension de textes informatifs et documentaires ; la compréhension de textes littéraires (récits, descriptions, dialogues, poèmes). Les enseignants de cycle 3 doivent mettre en place des situations pour que les élèves apprennent à comprendre le sens des textes en reformulant l'essentiel et en répondant à des questions le concernant. Pour cela, ils doivent mettre en place des activités de repérage des principaux éléments du texte afin d'en éclairer le sens (les personnages, les évènements d'un récit, les indicateurs spatio-temporels par exemple), mais aussi des activités sur son analyse : titre, organisation des phrases en paragraphes, ponctuation, mots de liaison, temps verbaux, champs lexicaux. Pour comprendre un mot inconnu et maîtriser le sens des mots, les élèves peuvent recourir au contexte, à la construction de ce mot ou utiliser un dictionnaire.

Un repérage dans un texte des informations explicites et l'inférence des informations nouvelles (implicites) est aussi préconisé. En s'appuyant sur le vocabulaire, les élèves doivent être capables de saisir l'atmosphère ou le ton d'un texte descriptif, narratif ou poétique.

L'apprentissage d'œuvres littéraires (dire, lire, écrire) spécifie l'importance de pouvoir donner à chaque élève un répertoire de références appropriées à son âge et puisées dans la littérature de jeunesse. La volonté de créer la base d'une culture commune est clairement affichée. Les élèves doivent ainsi lire au moins un ouvrage par trimestre et en rendre compte ;

[15] Extrait : Socle commun des connaissances et des compétences, décret du 11 juillet 2006 pris en application de la loi pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 ; Programmes d'enseignement de l'école primaire et Progressions pédagogiques pour le français, BO hors-série n°3 du 19 juin 2008

choisir un extrait caractéristique et le lire à haute voix ; se rappeler le titre et l'auteur des œuvres lues. Le lecteur doit adapter son comportement aux difficultés rencontrées (relecture, demande d'aide,…). En participant à un débat sur une œuvre, le lecteur peut ainsi confronter son point de vue à d'autres de manière argumentée. Ainsi, la langue devient un instrument de pensée et d'insertion, l'objectif étant que les élèves développent une volonté de justesse dans l'expression écrite et orale, du goût pour l'enrichissement du vocabulaire et de l''intérêt pour la lecture. La fréquentation de la littérature d'expression française est un instrument majeur des acquisitions nécessaires à la maîtrise de la langue française.

Le socle commun établit la possibilité d'échanger, d'agir et de choisir en connaissance de cause, en développant la capacité de juger par soi-même. Il est rappelé aussi que l'autonomie de la personne humaine est le complément indispensable des droits de l'Homme. Cette autonomie est une condition de la réussite scolaire, d'une bonne orientation et de l'adaptation aux évolutions de sa vie personnelle, professionnelle et sociale. Pour atteindre cet objectif ambitieux, les élèves doivent notamment s'appuyer sur des méthodes de travail (organiser son temps et planifier son travail, consulter spontanément un dictionnaire, une encyclopédie, ou tout autre outil nécessaire, se concentrer, mémoriser…) et être capable de raisonner avec logique et rigueur.

La motivation, la confiance en soi, le désir de réussir et de progresser sont des attitudes fondamentales. Chaque élève doit avoir la volonté de se prendre en charge personnellement, d'exploiter ses facultés intellectuelles et physiques, de prendre conscience de la nécessité de s'impliquer, de rechercher des occasions d'apprendre.

Les instructions officielles rappellent enfin que l'accès à la maîtrise de la langue française, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit, relève de l'enseignement du français mais aussi de toutes les disciplines. Chaque professeur et tous les membres de la communauté éducative sont comptables de cette mission prioritaire de l'institution scolaire. Ce cadre institutionnel et didactique servira de base à la mise en place d'un dispositif afin de répondre au mieux aux besoins des élèves suivis en compréhension de lecture.

DEUXIEME PARTIE – DISPOSITIF D'AIDE PEDAGOGIQUE

1) Spécificité de l'aide spécialisée à dominante pédagogique[16]

Les enseignants spécialisés apportent leur expertise au sein de l'équipe enseignante de l'école. Ils contribuent à l'observation des élèves identifiés par l'enseignant de la classe, à l'analyse de leurs compétences et des difficultés qu'ils rencontrent et à la définition des aides nécessaires. Pour aider ces élèves, les enseignants spécialisés des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) viennent renforcer les équipes pédagogiques en apportant des compétences spécifiques permettant de mieux analyser ces situations particulières et de construire des réponses adaptées. Le Rased permet de remédier à des difficultés résistant aux aides apportées par le maître. Il vise également à prévenir leur apparition ou leur persistance chez des élèves dont la fragilité a été repérée.

L'aide spécialisée à dominante pédagogique est adaptée aux situations dans lesquelles les élèves manifestent des difficultés avérées à comprendre et à apprendre, mais peuvent tirer profit de cette aide. Elle vise à la prise de conscience et à la maîtrise des attitudes et des méthodes de travail qui conduisent à la réussite, à la progression dans les savoirs et les compétences, en référence aux programmes de l'école primaire. Le maître chargé de l'aide à dominante pédagogique doit prendre en considération le découragement induit par des difficultés persistantes, voire des moments de désaffection ou de rejet de l'école.

Dans tous les cas, le projet d'aide spécialisée donne lieu à un document écrit qui permet de faire apparaître la cohérence entre cette aide spécifique et l'aide apportée par le maître de la classe. Le document précise les objectifs visés, la démarche envisagée, une estimation de la durée de l'action et les modalités d'évaluation de sa mise en œuvre.

L'intervention de l'enseignant spécialisé doit permettre la prévention des difficultés d'apprentissage ou de leur aggravation et favoriser la réussite scolaire des élèves. L'enseignant spécialisé a aussi pour mission la remédiation aux difficultés persistantes d'acquisition ou d'adaptation à l'école, en accompagnement et en complément des mesures de différenciation prises par le maître de la classe et l'équipe pédagogique, auprès d'élèves en situation de difficulté scolaire grave. Il met en place pour ces élèves des actions qui visent à la maîtrise des méthodes et des techniques de travail, à la stabilisation des acquisitions et à leur transférabilité, à la prise de conscience des manières de faire qui conduisent à la réussite.

[16] Extrait : *Fonctions des personnels spécialisés des RASED dans le traitement de la difficulté scolaire à l'école primaire,* Circulaire n° 2009-088 du 17 juillet 2009 ; *Référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé du premier degré,* Annexe de la circulaire n° 2004-026 du 10 février 2004 définissant les formations au CAPA-SH

2) <u>Les étapes d'un enseignement explicite</u>[17]

En terme d'organisation pédagogique, chaque séance s'organise généralement en plusieurs phases.

- ✓ ***La mise en situation et l'enrôlement*** consistent en une courte phase d'introduction pendant laquelle l'objectif de l'apprentissage et les progrès que l'on peut en attendre sont présentés. Les connaissances antérieures, support des nouveaux apprentissages, sont réactivées ou, si elles n'ont pas été acquises auparavant, enseignées.

- ✓ ***Dans la phase d'exécution de la tâche et de recherches,*** les élèves ont découvert la situation qu'on leur propose, il s'agit pour eux de chercher à résoudre le problème qui est posé (situation problème, conflit cognitif ou socio-cognitif…). Cela sous-entend qu'il y ait un obstacle réel mais accessible, à surmonter. Cette recherche peut être faite collectivement, individuellement ou en binôme. Il est cependant nécessaire de prévoir un temps même court de recherche individuelle pour que chacun s'engage réellement. Cette phase permet de présenter explicitement les procédures utilisées pour aboutir au résultat escompté. En effet, contrairement à d'autres activités, les activités cognitives ne peuvent pas être observées, seul leur résultat est accessible. Cette phase a donc pour objectif de fournir aux élèves des informations exploitables sur les procédures à mettre en œuvre. Il faut donc indiquer quoi faire, quand, dans quelles circonstances, comment le faire et dans quel but. Durant cette phase du travail, il est souhaitable de prévoir des éléments de différenciation (aide spécifique, outils, données différentes…) comme le rappelle B. Marin et D. Legros.[18]**.** Ces deux auteurs proposent d'ailleurs des exemples qui sont repris lors des séances de regroupement (soulignement, segmentation des textes…).

  « *Les procédures les plus efficaces intervenant sur le texte sont celles qui prennent en compte les capacités limités de traitement de l'information en mémoire de travail. Elles libèrent le lecteur novice ou en difficulté, qui n'a pas automatisé ces processus, d'une partie des activités de traitement en diminuant sa charge mentale et en focalisant son attention sur le contenu sémantique du texte. Ces procédures consistent essentiellement en stratégies destinées à améliorer la lisibilité matérielle et typographique du texte, en recourant par exemple, au soulignement, à l'isolement ou à l'encadrement des énoncés principaux afin d'attirer l'attention du lecteur sur les informations importantes et de favoriser leur sélection. De même, segmenter les textes en unités de taille réduite facilite la gestion temporelle des activités d'intégration et limite les problèmes de surcharge cognitive.* »

- ✓ ***La phase d'explicitation*** permet de vérifier la mise en œuvre par chaque élève des procédures étudiées. Au cours de cette phase, l'aide dans la mise en œuvre des nouvelles

[17] D'après BIANCO M., Pourquoi un enseignement explicite de la compréhension des écrits ?, Op. Cit.
[18] MARIN B., LEGROS D., *Psycholinguistique cognitive, Lecture, compréhension et production de texte*, Op. Cit., p.82

procédures apportée aux élèves va diminuer progressivement. De nombreuses questions vont être posées aux élèves pour vérifier qu'ils ont acquis les procédures étudiées. Ces questions porteront donc plus sur la façon dont les élèves ont abouti au résultat, sur les procédures qu'ils ont mis en œuvre, que sur le résultat lui-même. Cette phase se caractérise par les interactions enseignant / élèves et élèves / élèves. Ces interactions permettent aux élèves de s'approprier la procédure étudiée en la clarifiant, en la reformulant, en découvrant ses conditions d'application et le résultat obtenu. L'objectif est le passage d'un guidage fort en début de séance vers une autonomie complète de l'élève en fin de séance. L'entretien d'explicitation s'intéresse au vécu de l'action, et plus précisément aux informations de type procédural, dans le but de reconstituer la structure de l'action au cours d'une tâche donnée. Des stratégies sont donc développées dans des interactions au cours d'une séance avec le groupe d'élèves lors d'une mise en commun ou en entretien en relation duelle avec un élève lors d'un étayage individuel ou d'un bilan d'étape. La finalité est de décrire et d'expliciter ce qui s'est passé afin de reconstituer la structure de l'action et des stratégies mises en œuvre. L'élève peut ensuite transposer des stratégies mises à jour dans d'autres situations analogues. Il faut donc rendre les élèves conscients des stratégies d'apprentissages qu'ils mettent en œuvre pour apprendre et comprendre. L'explicitation ou le travail sur les processus métacognitifs consiste en un travail par lequel l'élève prend l'habitude d'analyser le pourquoi de ses réussites, de ses erreurs, de ses difficultés, et de stabiliser les procédures efficaces en fonction d'un projet. La métacognition désigne donc l'analyse que l'apprenant fait de son propre fonctionnement intellectuel comme le rappelle J. Giasson[19] : *« La métacognition fait référence à la connaissance que quelqu'un possède sur son fonctionnement cognitif et à ses tentatives pour contrôler ce processus.* » Elle poursuit en indiquant que « *le fait de discuter avec les élèves des raisons pour lesquelles une stratégie est utile et à quelle occasion il faut l'utiliser fait partie du développement des processus métacognitifs. Après avoir amené les élèves à se rappeler leurs connaissances concernant le thème d'un texte à lire, l'enseignant peut leur demander "que venez-vous de faire avant de lire l'histoire ?". Cet échange métacognitif est fondé sur le principe que si les élèves savent comment ils apprennent, ils auront plus de chances de réussir dans les tâches de compréhension de texte*. »[20]

- ✓ **Dans la phase de mise en commun, l**es travaux réalisés précédemment sont collectés pour être présentés, observés, confrontés, discutés et analysés. Le résultat importera tout autant que les procédures mises en œuvre pour y arriver. Ce temps d'échanges et de mise à distance

[19] GIASSON J., *La compréhension en lecture*, Op. Cit., p.152

[20] GIASSON J., *La compréhension en lecture*, Op. Cit., p.163

est déterminant. Il est opportun de garder une trace (affichage…) des remarques qui sont faites.

- ✓ **La phase d'institutionnalisation** regroupe les constats faits lors de la phase de mise en commun. Ce travail peut se faire en ayant recours à l'écrit comme outil de la pensée. Si un apport didactique est nécessaire, c'est à ce moment qu'il est fait par l'enseignant. La phase d'institutionnalisation des savoirs est un processus de transformations d'une connaissance en un savoir lors d'une séance d'apprentissage. La connaissance est définie comme ce qui est propre à l'élève, à son vécu, à ses expériences antérieures, alors que le savoir est la notion qui va être reconnue par l'institution en fin de séance. Ce savoir est alors universel et permet de communiquer. Ce savoir doit donc être reconnu et accepté par l'élève. C'est la phase d'institutionnalisation qui va amener l'élève à reconnaître ce savoir.

Une séquence d'enseignement est un ensemble continu ou discontinu de séances, articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou plusieurs activités en vue d'atteindre des compétences fixées par les programmes d'enseignement. Aussi, une séquence regroupe d'autres phases supplémentaires.

- ✓ **Dans la phase de pratique autonome,** les élèves appliquent les procédures étudiées de façon individuelle. Il s'agit généralement d'exercices écrits réalisés en autonomie mais sous une supervision active. L'objectif de cette phase est d'aboutir à une appropriation de la stratégie, et à long terme, de parvenir à une automatisation des procédures. Les résultats obtenus pendant cette phase doivent aussi permettre à l'enseignant de récolter des informations individuelles sur le degré de maitrise effective de la procédure. C'est de manière consciente que l'on va faire fonctionner certaines procédures en vue de les rendre plus efficaces.
- ✓ **La phase d'évaluation** se situe au terme de la séquence, dans un contexte proche de celui qui a permis de construire un nouveau savoir. Les élèves vont réaliser seuls une tâche qui permettra de réguler la suite des séances, en fonction des réussites de chacun.
- ✓ **La phase de transposition** en classe permet de vérifier, dans un temps différé et dans une autre activité, si la notion est réellement acquise, c'est-à-dire si l'enfant sait y recourir quel que soit le contexte.

3) Des processus didactiques et pédagogiques

a) Hypothèses de réponse aux besoins des élèves

Après avoir évalué les besoins des élèves et effectué les recherches didactiques et institutionnelles, il est nécessaire de formuler les hypothèses de réponse à ces besoins :

- Envisager la lecture comme une résolution de problèmes où l'élève doit faire appel à des stratégies diversifiées (connaissance des correspondances lettres-sons, contexte général de l'histoire…) pour accéder au sens.
- Organiser un entretien métacognitif avant le démarrage de l'activité pour élucider la nature du travail demandé.
- Apporter une aide méthodologique : aider l'élève à prendre conscience, à s'approprier des attitudes efficaces pour mener à la réussite et à la compréhension.
- Réduire la difficulté de la tâche en explicitant les buts d'apprentissage visés et en divisant les tâches en petites unités.
- Fournir de l'aide aux élèves sous forme de guidage et d'étayage.
- Proposer des mémos, outils de mémorisation pour étayer la tâche demandée.
- Mettre en place des activités de rappel pour favoriser la mémorisation et l'automatisation.
- Enrichir le lexique et les représentations mentales pour accéder à la compréhension des textes lus et améliorer l'identification rapide des mots.
- Proposer un support motivant pour susciter le plaisir de lire et aller jusqu'au bout du livre (s'approprier le rôle de détective pour développer la compréhension implicite…).
- S'appuyer sur la qualité des échanges entre pairs et sur la verbalisation des procédures.
- Fournir aux élèves de nombreuses opportunités d'utiliser les procédures étudiées de façon autonome.
- Faire percevoir les évolutions par le biais du cahier d'évolution et souligner les réussites en faisant verbaliser l'élève ou en verbalisant (ce qui lui a permis d'effectuer la tâche).

b) Elaboration des projets individuels et du projet de groupe

La prise en charge des élèves s'étend sur deux sessions ; en novembre/décembre et en février/mars à raison de 2 séances de 45 minutes par semaine soit 18 séances en tout.

L'objectif prioritaire est de donner du sens à un texte en identifiant les marques qui assurent sa cohésion : grapho-phonologiques (décodage), morphographiques (syntaxe), sémantiques (lexique, inférences culturelles), textuelles (cohésion textuelle, énonciations, structure narrative).

Les objectifs transversaux sont d'enrichir le lexique et les représentations mentales des élèves pour accéder à la compréhension des textes lus ainsi que d'améliorer l'estime de soi par la prise de conscience de ses capacités et par la transposition des stratégies en classe en explicitant dans le cadre de l'aide spécialisée les opérations nécessaires à la compréhension.

Les objectifs individuels sont : *(cf Annexe 2 – Projet d'Aide Spécialisée)*

- pour Wendy, s'appuyer sur le déchiffrage pour comprendre de nouveaux mots écrits, un texte.
- pour Estelle, mettre du sens à l'acte de lire, la nécessité de leur apprentissage, accéder à la lecture plaisir, se centrer sur une tâche (éviter la dispersion), apprendre à écouter les autres.
- Pour Sumayta, catégoriser, mémoriser par comparaisons et organiser sa prise d'indices, oser s'exprimer, prendre la parole dans le groupe, dédramatiser l'erreur.
- Pour Mariam, développer l'autonomie et être capable de recherches.
- Pour Modibo, accéder à l'implicite, accepter de différer ses réponses, accepter de ne pas être sollicité pour répondre à une question posée, apprendre à écouter les autres.
- Pour Mariam, Sumayta et Wendy, aller au bout d'une lecture autonome.

Projet d'activité : Travailler les inférences logiques à partir du roman policier *Les doigts rouges*[21] *(cf Annexe 3 – organisation pédagogique – progression séquence et un exemple de fiche de préparation en Annexe 4)*

Mise en lien avec les Programmes :

- Repérer dans un texte des informations explicites et en inférer des informations nouvelles (implicites).
- Lire silencieusement un texte littéraire et le comprendre (répondre à des questions).
- Lire à haute voix de façon expressive un texte d'une dizaine de lignes, après préparation.
- Prendre en compte les propos d'autrui, faire valoir son point de vue.
- Utiliser un dictionnaire pour vérifier le sens d'un mot.
- Développer l'intérêt pour la lecture.

Démarche et Supports :

Il est proposé aux élèves l'étude d'un roman policier *Les doigts Rouges* avec pour objectif la schématisation et la catégorisation de la prise d'indices :

- ✓ au niveau du mot : déchiffrage, dictionnaire pour les difficultés de compréhension liées au lexique
- ✓ au niveau sémantique : les représentations mentales
- ✓ au niveau du texte :
  - • organisation grammaticale, ponctuation particulière (dialogues), temps verbaux
  - • la désignation et le suivi des personnages - la substitution anaphorique
  - • la désignation des lieux – la substitution lexicale
  - • le repérage et la progression des événements
  - • les indicateurs et les connecteurs temporels

[21] *Les doigts rouges*, Marc Villard, Syros jeunesse - Roman faisant partie de la liste de référence cycle 3 proposée par le Ministère de l'Education Nationale

- ✓ Emission d'hypothèses
- ✓ Vocabulaire lié au genre policier
- ✓ Inférences culturelles et logiques
- ✓ Retrouver les idées essentielles d'un texte
- ✓ Découverte de la structure narrative d'un roman
- ✓ Bilans d'étape afin d'évaluer et réajuster le projet selon les progrès et besoins émergents des élèves
- ✓ Evaluation finale et critères de réussite (résultats et analyse)
- ✓ Bilan de la prise en charge
- ✓ Cahier d'évolution : mémoire des expériences en regroupement, visualiser ses progrès
- ✓ Elaboration de références communes à la classe pour faciliter la mémorisation et l'autonomie, cahier d'évolution

A la fin de la prise en charge, les élèves doivent être capables de :

- ➢ Restituer l'explicite du texte par le biais de questions précises : qui? quoi? où? quand?
- ➢ D'exposer et de défendre leur point de vue (inférences logiques et culturelles)
- ➢ Mobiliser des savoirs disponibles liés au genre policier : lexique, contenu du texte…
- ➢ Repérer les substituts anaphoriques et les connecteurs (éléments spatiaux temporels)
- ➢ Interpréter un texte (émission d'hypothèses, idées essentielles)
- ➢ Développer la prise de conscience de l'utilisation de stratégies de lecture
- ➢ Construire de la cohérence (chronologie liée à la structure narrative, personnages et actions, évocation du texte, inférences)

4) <u>Un projet de lecture</u>

a) Le roman policier « Les doigts rouges »

La lecture d'œuvre suivie doit être perçue comme une enquête que le lecteur mène tout le long : il traque le moindre indice, émet des hypothèses, les vérifie, fait des déductions.

« Je me suis fait piégée. Au début, je pensais que ce n'était pas un roman parce que ce n'est pas marqué sur la couverture. Mais quand j'ai ouvert le livre, je me suis aperçue que c'est un roman parce qu'il n'y a pas d'images dedans. » Cette remarque est formulée par Estelle qui semble déçue d'étudier un roman dans son intégralité.

La littérature tient une place importante au cycle 3 : prise d'informations sur les couvertures de livres, compréhension d'un texte long, élaboration d'un récit, débat d'interprétation littéraire… Autant de pratiques qui peuvent s'exercer autour du roman policier. La mise en réseau des œuvres permet de construire et d'élargir la culture des élèves.

Après une représentation incitative du roman choisi, un premier inventaire est établi en s'appuyant sur les éléments du paratexte (titre, première et quatrième de couverture) afin de faire évoluer les représentations des élèves sur le genre policier.

Le titre et la quatrième de couverture, l'illustration amènent les élèves à utiliser leur connaissance intuitive pour déterminer le genre de textes auquel renvoie le titre. L'objectif est aussi de faire des hypothèses sur le contenu du livre à partir des indices paratextuels comme l'indique M.L. Gion[22]. « *Lieu stratégique d'influence sur le lecteur, la couverture présente des informations multiples qui remplissent une double fonction : elles assurent la promotion du livre et permettent au lecteur de déterminer si le contenu du livre correspond à ses attentes. Le titre permet ainsi au lecteur d'anticiper sur le contenu du texte, mais il convoque, en même temps, toute une série de questions ; il suscite une attente, un désir, auxquels seule la lecture du livre peut répondre. »* Cette recherche d'hypothèses permet non seulement de mettre en lien les éléments du texte et voir comment s'organise la compréhension, mais oblige à se projeter dans ce qui va être lu. Les élèves ont émis des hypothèses à partir de la première de couverture où l'on voit la silhouette d'un personnage avec des gouttes de sang poissant de ses doigts. *« Je n'aime pas les histoires avec du sang, après j'ai peur ». « Il s'est blessé ». « Il a tué quelqu'un ». « L'histoire va parler d'un ogre. »*. Les élèves et notamment les filles du groupe confondent le récit policier et le récit fantastique. *(cf Annexe 5 – Le projet de lecture)*

Lors des échanges, les références communes sont notées sur une affiche. La liste des mots constituant le lexique du genre policier est gardé en réserve. La liste des personnages mentionnée en quatrième de couverture constitue un document pour un travail ultérieur. Puis, une affiche est complétée collectivement avec les personnages et les actions qu'ils réalisent. La mise en commun doit permettre de cerner la notion de personnage et le double niveau d'analyse : attributs et rôles. La dimension spatio-temporelle joue également un rôle particulièrement important dans le récit policier. Ainsi, les événements s'y déroulent en temps limité et souvent dans un espace circonscrit.

Lors de chaque séance de lecture, un rappel des chapitres précédents est effectué, des hypothèses sur l'attendu sont émises et des questions de compréhension à l'oral sont proposées. Le puzzle de chapitre est aussi une modalité de lecture proposée qui requiert une activité plus fine que la seule lecture linéaire d'un chapitre. L'élève est ainsi amené à repérer des indices fins de cohérence et de cohésion du texte, pratiquant de façon implicite la grammaire de texte. Au moment de la mise en commun, les élèves sont invités à verbaliser au sujet de leurs procédures.

Un tableau synoptique est complété après la lecture complète de l'œuvre. Il reprend, pour chaque chapitre : son titre, les indices, le nom et le rôle de chaque personnage, les faits marquants (actions, buts des personnages), les marques de peur et de mystère qui participent au suspense.

Le tableau synoptique permet d'avoir une vue globale de l'œuvre ; il est construit à partir de ce que les élèves ont mémorisé. Un retour au texte peut s'avérer nécessaire si la mémoire

[22] GION M.L., *Lire et écrire avec le roman policier : cycle III*, CRDP Académie de Créteil, 1998, p.51

faillit ou si les réponses des élèves diffèrent. C'est une aide précieuse pour les lecteurs les moins experts et une référence pour une activité d'écriture à venir.

b) La structure narrative

Dans le roman policier *Les Doigts rouges*, la disparition d'un garçon avec lequel le frère du héros s'est querellé et le refus de ce dernier d'en parler constituent des indices psychologiques qui vont générer le soupçon. Dès lors, ce que voit ou entend le héros (les mains rouges de son frère, la grange fermée à clé, le bruit de la scie, le mystérieux transport d'un lourd paquet) sont autant d'indices qui, corrélés, ne peuvent que confirmer le soupçon de culpabilité. Mais la fin du roman marque l'échec à la fois de l'enquêteur en herbe et du lecteur : l'hypothèse initiale était erronée et les pseudo-indices, une ruse de l'auteur, leurre narratif où se fait prendre le lecteur. *Les Doigts rouges* suivent la structure traditionnelle du récit d'énigme, celle de l'histoire double : l'histoire du crime et l'histoire de l'enquête. Les indices recueillis dans le présent de l'enquête fondent des hypothèses sur l'histoire passée qui elles-mêmes relancent de nouvelles recherches.

Le récit policier permet d'identifier ce qui est important pour résoudre l'énigme. Il faut ainsi percevoir le lieu (où ?) et le moment de l'action (quand ?), les personnages (qui ?) et l'intrigue (quoi ?) pour résoudre l'énigme. Les questions que les élèves vont se poser sur le texte seront comme des indices qui vont leur permettre de résoudre l'affaire, ce que confirme N. Blanc[23] : *« La compréhension d'un récit consisterait à se poser un certain nombre de questions du type où, quand, qui, comment, pourquoi… »*.

Un tableau récapitulatif *(cf Annexe 6 – Structure narrative)* est construit avec tous les éléments essentiels de l'intrigue policière : la situation initiale ou le début de l'histoire, l'élément perturbateur (la disparition), l'enquête (les péripéties, les indices), la résolution, l'énigme élucidée (la situation finale). L'objectif est de cerner comment sont traités les ingrédients essentiels d'une histoire policière et comment ils sont reliés entre eux pour que le montage de l'histoire soit cohérent, dynamique et crédible. La découverte linéaire du roman et son analyse conscientisée permet une démarche active de prise d'indices et d'hypothèses successives, particulièrement adaptée au récit policier. En gardant en tête les éléments de la structure des textes narratifs, les élèves ont ainsi la possibilité de rendre explicite le schéma selon lequel la plupart des histoires tournent autour d'un personnage qui essaie de résoudre un problème et d'atteindre un but. De plus, cette aventure collective ménage le suspense à chaque séance afin de susciter l'intérêt des élèves.

« Il est pertinent pour un enseignant d'utiliser les catégories du récit s'il garde toujours à l'esprit que les activités centrées sur la structure du récit n'ont pas comme objectif de rendre

[23] BLANC N., *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*, Dunod, Paris, 2009, p.88

les élèves habiles à déterminer les parties d'un récit, mais de les aider à mieux comprendre les récits… la structure d'un récit est un moyen pour mieux comprendre un texte narratif.»[24]

c) Se créer des images mentales

L'Observatoire National de la lecture[25] explique que comprendre un texte, c'est construire une représentation mentale de la situation décrite. Les traitements mis en œuvre pour comprendre un texte concernent à la fois les éléments linguistiques et les concepts et relations que ceux-ci évoquent. Ils exigent donc que le lecteur dispose de connaissances linguistiques et conceptuelles et qu'il puisse mobiliser les unes et les autres sans être débordé par la tâche. B. Marin et D. Legros[26] confirment aussi que « *Lire et comprendre un texte consiste à transformer des informations textuelles en représentations mentales.*»

Or, les élèves suivis ont de grandes difficultés à se créer des images mentales. J.Giasson[27] indique que *« la capacité de créer des images mentales fortes et claires varie beaucoup d'un individu à l'autre. Cette capacité individuelle influence son utilisation en lecture, car évidemment les lecteurs qui sont plus aptes à créer spontanément des images utilisent ce processus dans leur lecture plus que les individus qui ne "voient rien" dans leur tête. Plusieurs recherches ont montré qu'un entraînement à l'imagerie mentale améliorerait la compréhension de texte.»* M. Fayol[28] observe cependant que : *« Comprendre un récit c'est pour la quasi-totalité des chercheurs travaillant sur ce thème, en construire une "représentation mentale". Celle-ci reste toutefois inobservable et on ne peut l'atteindre qu'indirectement.»*

Ce dispositif d'aide pédagogique, malgré les obstacles liés aux besoins des élèves, à leurs lacunes et à leur inaptitude à se créer des images mentales, doit cependant les amener à construire du sens en passant de la compréhension explicite à la compréhension implicite.

[24] GIASSON J., *La compréhension en lecture*, Op. Cit. p.102
[25] L'Observatoire National de la lecture, *Maîtriser la lecture*, Editions Odile Jacob, Paris, 2000, p. 111
[26] MARIN B., LEGROS D., Psycholinguistique cognitive, Lecture, compréhension et production de texte, Op. Cit., p.81
[27] GIASSON J., *La compréhension en lecture*, Op. Cit., p.143
[28] FAYOL M. , *Le récit et sa construction*, Op. Cit., p. 121

TROISIEME PARTIE – CONSTRUIRE DU SENS DE L'EXPLICITE A L'IMPLICITE

1) Les habiletés de lecture à mettre en œuvre

a) Les compétences grapho-phonologiques

Trois des élèves suivis en regroupement possèdent une maîtrise imparfaite des procédures de décodage. Dans la mesure où l'identification occupe l'essentiel de leurs ressources attentionnelles, ce type de lecture rend difficile l'accès au sens global du texte hypothéquant sérieusement les chances de le comprendre, ce que confirme l'Observatoire National de la Lecture : *« Les enfants qui éprouvent des difficultés à identifier les mots peuvent très difficilement conduire une activité de compréhension au cours même de la lecture. L'essentiel de leur attention est capté par le traitement des mots et ils ne disposent plus de ressources suffisantes pour imaginer les situations ou les évènements décrits. »*[29]

Les élèves se méprennent aussi sur les procédures à mobiliser, ils croient qu'il suffit de décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre. Les lecteurs performants ou qui croient l'être réclament ainsi à chaque séance la possibilité de lire le texte à voix haute. Ils souhaitent mettre en avant cette compétence. Or, J. Giasson démontre *«qu'un élève qui lit un texte à voix haute devant un groupe a beaucoup moins de chances de bien comprendre ce texte que s'il en fait une lecture silencieuse.»*[30] De plus, l'Observatoire National de la Lecture préconise la lecture experte de l'enseignant à haute voix permettant ainsi d'aider les élèves qui ne maîtrisent pas encore totalement le décodage, ce qui est le cas de Wendy et de Sumayta, et pour les autres élèves suivis de se familiariser avec la sonorité de la langue écrite. *« Cette activité implique que la lecture à haute voix n'est pas seulement menée en présence des autres, mais préparée pour que soient mis en évidence le découpage syntaxique, la valeur de certains mots clés, les effets de style et le désir du lecteur de communiquer son propre plaisir… Pourtant si les enseignants lisent régulièrement à haute voix des textes, ils contribuent à constituer dans la mémoire des enfants un capital, une culture commune, susceptible de favoriser le contact avec certains modes d'organisation littéraire et la saisie intuitive de leur fonctionnement* ». [31]

Pour remédier aux difficultés des élèves afin de permettre une individualisation et répondre davantage à leurs besoins, il est nécessaire de construire des représentations intermédiaires au fur et à mesure de l'avancée dans le texte. L'augmentation des interlignes, la réduction du texte, le signalement en gras ou encadré des passages dans lesquels les élèves cherchent des informations sont autant de supports qui ont permis de gagner en lisibilité. *« Quelle que soit l'activité cognitive dans laquelle nous sommes engagés, nous disposons d'une quantité limitée*

[29] L'Observatoire National de la lecture, *Maîtriser la lecture*, Op. Cit., p.223
[30] GIASSON J., *La compréhension en lecture*, Op. Cit., p.24
[31] Observatoire National de la lecture, *Maîtriser la lecture* Op. Cit., p.38 – p. 94

de ressources cognitives ; en bref, on ne peut pas tout faire en même temps, et lorsque plusieurs opérations doivent être mises en œuvre simultanément (c'est le cas de la compréhension qui nécessite de lire des mots, d'établir des relations entre les phrases, de rétablir l'information implicite…), l'activité devient trop coûteuse et son résultat n'est pas satisfaisant. »[32] A chaque séance, le texte support assure la mise en place des stratégies et l'acquisition progressive des procédures. L'activité repose alors sur la mise en commun des réponses et sur les échanges qui s'installent entre les élèves.

b) Les compétences morphographiques

L'Observatoire National de la Lecture rappelle qu'au cours des activités de lecture, « *l'enfant apprend que lire une phrase, c'est bien entendu identifier les mots, mais aussi tenir compte de leurs rôles syntaxiques respectifs. Il réalise que la compréhension d'une phrase, d'un texte, est organisée par des indicateurs (ponctuation, marques du pluriel, prépositions, substituts du nom, marqueurs du temps…) dont il ne faut jamais négliger l'importance. »*[33]

Pour C. Golder et D. Gaonac'h [34], comprendre un texte, ce n'est pas comprendre une suite de phrases indépendantes, c'est intégrer les informations véhiculées par ces phrases dans une représentation d'ensemble pour dégager la signification globale du texte.

Ainsi, à chaque séance, le texte support assurait la mise en place de prise d'indices textuels. La lecture à voix haute donnait lieu aussi à l'émission d'hypothèses concernant les indicateurs syntaxiques et à des échanges sur la signification des phrases. La lecture dialoguée avec distribution des rôles permettait une identification plus aisée des personnages, le respect de la ponctuation.

c) Les compétences sémantiques

« La connaissance du vocabulaire constitue l'une des sources les plus importantes de difficultés pour la compréhension en lecture.»[35] L'étude du champ lexical du genre policier est l'occasion d'élucider les présupposés culturels du roman policier. Ainsi, les élèves ne consacrent pas toute leur énergie à comprendre les mots et à rétablir des relations locales entre les phrases. Ces réseaux lexicaux s'organisent d'abord autour des motifs dominants du récit policier : celui des personnages (coupable, suspect, enquêteur), des événements (crime, disparition, enquête), des objets, des lieux et des moments évocateurs. Un accompagnement iconographique du vocabulaire est proposé afin de favoriser une représentation mentale. Ensuite, la catégorisation du vocabulaire étudié, intégré dans une structure narrative contribue à la mémorisation.

2) <u>Comprendre les indices explicites</u>

[32] GOLDER C. et GAONAC'H D., *Lire et comprendre, Psychologie de la lecture*, Op. Cit., p.122
[33] Observatoire National de la Lecture, *Maîtriser la lecture*, Op. Cit., p.21
[34] GOLDER C. et GAONAC'H D., *Lire et comprendre, Psychologie de la lecture*, Op. Cit., p.113
[35] Observatoire National de la Lecture, *Maîtriser la lecture*, Op. Ct., p.114

a) L'explication directe

La compréhension littérale du texte permet au lecteur de prélever des informations au fur et à mesure de sa lecture. L'élève trouve directement, explicitement dans le texte la réponse à la question qu'il se pose. Pour comprendre les indices explicites d'un texte, il est donc nécessaire dans un premier temps d'aider les élèves à prendre le contrôle de leur activité et leur apprendre à développer un mode d'interrogation du texte qu'ils pourront progressivement intérioriser et utiliser lorsqu'ils seront laissés à leurs seules ressources. Ainsi, chaque lecture débute par un rappel des chapitres précédents puis par une explication du vocabulaire. Des hypothèses sont aussi formulées. Ces différentes anticipations permettent de préparer et de guider la lecture. Les élèves développent ainsi un ensemble d'attentes à l'égard du texte, attentes qui facilitent l'organisation et la mémorisation des informations fournies par le texte afin de construire une véritable problématisation de l'activité de lecture : lire pour comprendre, pour savoir, pour répondre.

Après une lecture experte à voix haute, des questions à l'oral sont posées aux élèves, les réponses étant écrites dans le texte. Pour s'aider, ils peuvent surligner les mots (ou la phrase) qui ont permis de trouver la réponse. Lors de la mise en commun, ils explicitent leurs choix lors d'une confrontation de leur production.

L'élaboration collective d'une fiche récapitulant les indices de l'enquête policière permet de conserver la mémoire de la synthèse réalisée collectivement où sont récapitulées les procédures pour répondre à des questions de lecture (reformuler des morceaux du texte, réunir des informations (ou des indices) données à plusieurs endroits du texte…

Cette procédure est développée par M. Bianco[36] : *« L'explication directe qui consiste à informer l'élève de l'objectif sous-jacent à la mise en œuvre de telle ou telle stratégie et à modéliser son déroulement sous forme d'une démonstration magistrale. L'enseignant mène d'abord le jeu en explicitant et en modélisant. Puis l'élève s'approprie progressivement ladite stratégie en procédant à des entraînements dirigés et contrôlés par le professeur dans un premier temps, puis de manière autonome. L'instruction transactionnelle de stratégie qui réunit les principes de l'explication directe avec les principes d'un apprentissage plus "collaboratif". En effet, parallèlement à la modélisation et à la démonstration par l'enseignant, les élèves sont invités à* échanger *activement autour des interprétations qu'ils fournissent. De cette façon, ils explicitent et prennent progressivement conscience des processus mentaux et des stratégies qu'ils mettent en œuvre pour comprendre. »*

b) Les substituts anaphoriques et lexicaux

[36] BIANCO M. - *Apprendre à comprendre : l'entraînement à l'utilisation des marques linguistiques* in : Aider les élèves à comprendre coordonné par FAYOL M ET GAONAC'H D. - Hachette – Paris - 2003 - p159

On parle d'anaphore quand un mot (ou une expression) est utilisé pour en substituer un autre. L'exemple le plus courant est celui du pronom qui remplace un nom. Etudier les différentes façons de nommer les personnages pour éviter les répétitions et établir les relations entre les personnages permet aux élèves de se créer une représentation mentale de la situation en percevant le caractère des personnages. Il s'agit alors de repérer dans un texte comment s'établit la chaîne de reprise d'un personnage ou d'un objet. Les substituts pronominaux sujets (*il, elle*) posent moins de problèmes que les compléments (*lui* notamment employé pour le féminin). Quant aux substituts lexicaux, la difficulté est de les associer à leur référent ; pour certains élèves, la confusion s'installe dès lors qu'ils ne peuvent établir un lien d'identité entre les synonymes ou les périphrases qui désignent le même personnage ou le même lieu. La lecture dialoguée, l'émission d'hypothèses, le surlignage d'indices textuels en lien sont autant d'activités proposées aux élèves suivis comme le préconise l'Observatoire National de la Lecture : *« Le traitement des marques anaphoriques est faussement facile et clairement non maîtrisé par les enfants de l'école élémentaire, et cela bien que ces marques soient très précocement utilisés à l'oral et que les enfants les rencontrent très fréquemment. Il paraît donc indispensable de leur consacrer du temps et des activités spécifiques. Celles-ci peuvent prendre différentes formes, allant de la lecture de textes à plusieurs personnages, textes choisis à cet effet pour lesquels l'enseignant doit veiller à la conduite des interprétations par les élèves, à des exercices aux objectifs limités visant à mettre en évidence les problèmes et à entraîner les traitements. »*[37]

c) Les connecteurs

«D'une manière générale, on peut dire qu'un des rôles des connecteurs est de faciliter l'intégration sémantique en précisant le type de relations que deux phrases successives entretiennent… les connecteurs lorsqu'ils sont correctement traités, accélèrent la vitesse de lecture. »[38] Les connecteurs établissent, entre les éléments reliés, une relation logique et une nuance de sens précise. Ainsi, on distingue les connecteurs spatiaux et temporels mais il en existe bien d'autres (logique, but, opposition…).

Les activités autour des connecteurs de lieux ont permis de sensibiliser les élèves à l'interaction entre les lieux et la dynamique de l'action afin de leur faire saisir le rôle spécifique de la description dans le roman policier. Pour cela, les élèves ont procédé à un repérage des lieux mentionnés et une mise en corrélation avec les personnages qui s'y meuvent et les évènements qui s'y déroulent.

En ce qui concerne les connecteurs de temps, des activités pour retrouver l'ordre chronologique des événements furent proposées telles que remettre un texte dans l'ordre, numéroter les actions dans un ordre chronologique en s'appuyant sur les connecteurs.

[37] Observatoire National de la Lecture, *Maîtriser la lecture*, Op. Ct., p.193
[38] GOLDER C. et GAONAC'H D., *Lire et comprendre, Psychologie de la lecture*, Op. Ct., p.148

Ces notations temporelles, liées à la présence (arrivée, départ) des protagonistes permettent la reconstruction du texte. *« Lié aux déplacements des personnages, aux parcours qu'ils empruntent, le cadre spatio-temporel participe, en effet, à la résolution de l'énigme en même temps qu'il génère l'atmosphère propice au déroulement du récit ».*[39]

3) <u>Inférer les relations implicites</u>

a) Les inférences logiques

Les difficultés de compréhension en lecture sont aussi liées à l'implicite, autrement dit à ce qui n'est pas écrit dans le texte comme le confirme J. Giasson : *« Pour parler d'inférence, il faut que le lecteur dépasse la compréhension littérale, c'est-à-dire qu'il aille plus loin que ce qui est présent en surface du texte. »*[40]. Dans sa conférence, J. Crinon explique qu'en lecture *« les élèves apprennent assez rapidement à repérer l'information lorsqu'elle est explicitement formulée dans le texte qu'ils ont à lire et qu'ils peuvent recopier textuellement les données pour répondre aux questions de compréhension qu'on leur pose. Mais ils ont beaucoup plus de difficultés à dégager l'information lorsqu'elle est implicite, lorsqu'ils doivent "lire entre les lignes", c'est-à-dire inférer. L'inférence est une opération logique de déduction qui consiste, à partir d'indices présents dans le texte, à rendre explicite une information qui n'est qu'évoquée ou supposée connue. »* [41]

Les élèves suivis repèrent assez facilement l'information lorsqu'elle est explicitement formulée dans le texte à lire et qu'ils peuvent recopier textuellement les données pour répondre aux questions de compréhension posées. Mais ils ont beaucoup plus de difficultés à dégager l'information lorsqu'elle est implicite. Aussi, il est nécessaire de rendre explicite l'implicite en proposant aux élèves un cheminement pour les aider à construire seuls la compréhension du texte. Ainsi, la lecture de chaque chapitre du roman a donné lieu à des questions d'inférence à l'oral. Les élèves ont généré des réponses à partir de leurs connaissances et leurs expériences. Un travail plus spécifique fut aussi entrepris concernant l'association entre les questions fondamentales et les réponses à ces questions *« Qui fait l'action ? Quand s'est produit l'événement ? Où cet événement a eu lieu ? Qui fait quoi et pourquoi ?»*. Les élèves ont ainsi développé des stratégies d'entraînement à l'inférence en mettant l'accent sur les indices qui y mènent et sur la façon de vérifier ces indices.

Une attention particulière doit être apportée concernant les sous-entendus qui supposent une connivence entre l'auteur et son lecteur. L'ironie quand elle n'est pas perçue est alors expliquée, même si l'effet perd un peu en intérêt. De même, les élèves ont saisi la distinction entre imaginer des postulats fantaisistes et émettre des hypothèses plausibles à partir d'indices textuels.

---

[39] GION M.L., *Lire et écrire avec le roman policier : cycle III,* Op. Cit., p.153
[40] GIASSON J., *La compréhension en lecture,* Op. Cit., p.61
[41] CRINON J., Conférence, Apprendre à comprendre les textes, 2005

b) Les inférences culturelles

Les inférences culturelles sont fondées sur les connaissances encyclopédiques du lecteur, ses connaissances antérieures. Des problèmes de compréhension surgissent lorsque le récit évoque un milieu ou une époque méconnus de l'élève. Les informations données dans le texte nécessitent une mise en relation avec des connaissances personnelles. Or, le déficit culturel rend difficile les représentations mentales nécessaires pour construire du sens. L'auteur des *Doigts rouges* fait ainsi plusieurs références culturelles à son passé. Il évoque le personnage de Snoopy sur le tee-shirt du héros, le gendarme porte le sobriquet de Pluto… Les élèves ne connaissaient pas ces personnages et pensaient même que le gendarme était en fait un chien. D'où leur incompréhension concernant la phrase : *« Il monte dans sa voiture bleue»* lors de leurs recherches anaphoriques. Les élèves ont tous fait cette remarque : *« "Il" et "sa" ne peuvent pas désigner Pluto puisque c'est un chien et qu'un chien ne conduit pas»*. Il a donc été nécessaire d'avoir recours à une représentation iconographique et à une compréhension fine qui ont amenées les élèves à lire entre les lignes, à comprendre et à exploiter les différentes formes de l'implicite du texte.

4) Bilan du projet

A chaque séance, lors de la phase d'institutionnalisation, une fiche de synthèse affichée et retranscrite en « fiche-outil » *(cf Annexe 7)* dans le cahier d'évolution permettait de conserver la mémoire des différents apprentissages. A la fin de ce projet, les élèves ont dressé un bilan en parcourant leur cahier d'évolution. Ils commentaient chaque fiche-outil, chaque exercice. Ils constataient leurs progrès, progrès transposés en classe par ailleurs.

Globalement, les élèves ont aimé travaillé sur le récit policier et ont changé leurs représentations. Ils se sont d'ailleurs esclaffés à la relecture de leurs hypothèses du début de projet. Ils se montrés enthousiastes et ont participé activement à chaque séance. Ils ont bien intégré les quatre questions fondamentales et arrivent mieux à reformuler dans leurs propres mots les idées importantes du texte. Au début du projet, les élèves suivis avaient de grandes difficultés à se créer des images mentales durant leur lecture. Lors du bilan, à la question *« Avez-vous apprécié ce roman policier ? »*, Sumayta a répondu : *« C'était ignoble ! Avant, je ne voyais rien quand je lisais, maintenant c'est malin, je vois des images dans ma tête et j'imaginais Bruno découpé en morceaux dans le sac en plastique alors que c'était un vélo. C'était horrible ! »*. Les autres élèves ont aussi concédé qu'ils créaient désormais systématiquement des images mentales durant leur lecture et ils trouvent, contrairement à Sumayta, cette nouvelle aptitude très amusante.

Le fait que les élèves prennent leurs apprentissages en charge, se transforment en enquêteur accrurent leur motivation. Ainsi, ils ont particulièrement apprécié le jeu de fausses pistes créé par l'auteur : *« Il y a du suspens et on se demande qui a tué. »*.

Les élèves « enquêteurs » devaient chercher des indices non pas matériels comme dans une enquête policière mais des indices textuels. *« Je pensais comme un enquêteur. J'essayais de trouver la solution de l'énigme. Je ferai ça aussi maintenant en classe quand je répondrai aux questions, c'est plus facile et c'est plus drôle. » (cf Annexe 8 – Tableau des indices)*

L'écueil à éviter était d'être répétitif dans les activités. Il s'agissait de ménager un équilibre entre la lecture-plaisir et la lecture-travail, cette dernière ayant pour objectifs de développer des connaissances et des compétences indispensables mais aussi de renforcer le plaisir de lire. L'objectif semble atteint puisqu'ils ont tous demandé la possibilité de conserver le roman en souvenir et de pouvoir le relire chez eux ; cette demande fut acceptée.

Cependant, ce travail comporte quelques insuffisances. Certaines séances étaient trop ambitieuses par rapport à ce que les élèves pouvaient faire dans le temps impartit, d'où l'importance de bien évaluer leurs capacités et de trouver l'étayage adéquat en fonction des besoins de chacun *(cf Annexe 9 – Exemple d'étayage)*. Enfin, il est difficile de se débarrasser de ses habitus professionnels d'enseignant en classe banale et d'avoir une démarche d'enseignant spécialisé sachant écouter, attendre que les élèves donnent les réponses et développent leurs stratégies, se comporter en médiateur plutôt qu'en animateur…

L'évaluation finale a montré que les élèves ont tous pris plus d'aisance face au texte. Ils réinvestissent les stratégies de lecture vues en regroupement. Les résultats de cette évaluation font apparaître que les performances en termes de compréhension sont meilleures. Il semble donc que les stratégies mises en œuvre tout au long de ce projet aient permis aux élèves suivis de développer des habiletés à contrôler leur compréhension et à produire des inférences. Ils donnent désormais du sens à un texte en identifiant les marques qui assurent sa cohésion : grapho-phonologiques (décodage), morphographiques (syntaxe), sémantiques (lexique, inférences culturelles), textuelles (cohésion textuelle, énonciations, structure narrative) même si certains élèves ont encore besoin de se référer aux affichages, aux fiches-outils ou de demander l'aide ponctuelle de l'adulte. Il faudra du temps avant que toutes ces procédures soient automatisées.

Cependant, au-delà des aspects quantitatifs, les progrès obtenus ne sont pas tout à fait les mêmes pour chacun d'eux.

Modibo a très nettement amélioré la qualité de ses inférences. Il est beaucoup plus attentif aux éléments qui lui permettent d'affiner sa compréhension et il adopte désormais une attitude active de résolution de problèmes. Il s'agit maintenant pour lui de mettre en œuvre systématiquement les processus qui lui permettent de piloter son activité de compréhension, de manière à les automatiser, puis de les appliquer au cours de lectures plus longues et plus complexes. Son comportement a aussi beaucoup progressé ; en classe, il est plus calme, il accepte les remarques des autres et ne coupe pas constamment la parole, il accepte de différer ses réponses.

Sumayta a également progressé. Cependant, sa capacité à contrôler sa compréhension est encore à développer. Lorsqu'elle doit faire état d'une information implicite, elle a encore tendance à répondre : *« Ce n'est pas écrit »*. Les habitudes sont tenaces. Il suffit néanmoins de lui demander de se rappeler quelles sont les activités qu'elle peut mettre en place pour résoudre son problème. Elle se met alors en situation de recherche. Elle a eu le réflexe de recourir à ses fiches-outils et n'osent pas s'en passer craignant toujours de donner une réponse erronée. Sumayta est un peu moins timide. Elle prend la parole plus facilement. Cependant, les autres élèves doivent faire l'effort de patienter le temps qu'elle exprime ses idées et ne pas lui couper la parole pour finir ses phrases ou donner les réponses à sa place.

Estelle a compris l'intérêt de prendre le temps de réfléchir avant de répondre, de trouver des arguments. Elle est moins impulsive. Elle s'est investie dans le projet dès le départ et a été un élément moteur du groupe par la pertinence de ses remarques, ses prises de conscience de ses processus de pensée et son aisance à oser prendre la parole. Elle adopte désormais une attitude active de résolution de problèmes ce qui lui permet d'affiner sa compréhension. Il lui reste encore à automatiser les processus de lecture compréhension afin de réduire le recours aux fiches-outils ou à l'affichage.

Mariam est l'élève pour qui vraisemblablement cet enseignement a été le plus profitable, même si les progrès sont encore fragiles. Il faut en effet l'orienter en permanence vers les stratégies de lecture adéquates car elle a des difficultés à les mettre en œuvre lorsqu'elle est en autonomie. Cependant, Mariam prend davantage de plaisir à se mettre en situation active de recherche de compréhension. Elle a développé sa capacité à prendre la parole et à argumenter. Elle sait désormais qu'elle peut ne pas comprendre ce qu'elle lit mais qu'il existe des stratégies lui permettant de surmonter ses difficultés.

Pour **Wendy**, la compréhension est toujours laborieuse. Elle doit encore être aidée et encouragée. Bien que très investie dans le projet, elle demeure encore fragile du point de vue de la compréhension de l'enchaînement des événements dans un récit et a beaucoup de mal à être cohérente dans ses propos oraux ou écrits. Elle demeure peu autonome dans la gestion de son travail et sollicite beaucoup l'adulte. Elle se reproche encore d'être plus lente que les autres dans ses réponses aux questions de compréhension écrites. Elle possède toujours une maîtrise imparfaite des procédures de décodage. Elle demande d'ailleurs l'accompagnement de l'adulte pour l'aider à déchiffrer les consignes afin de ne pas faire d'erreur. Dans la mesure où l'identification occupe l'essentiel de ses ressources attentionnelles, le décodage laborieux rend difficile l'accès au sens global du texte hypothéquant sérieusement ses chances de le comprendre. Wendy aurait besoin d'intégrer un autre groupe d'aide spécialisée en lecture fluente afin d'automatiser le déchiffrage et d'améliorer ses performances.

CONCLUSION

A travers ce mémoire professionnel, basé sur une recherche bibliographique, les cours dispensés lors de ma formation au CAPA-SH et une pratique pédagogique sur le terrain, j'ai vérifié trois hypothèses qui sont à l'origine de cette analyse et sur lesquelles je souhaite m'appuyer pour apporter des éléments de réponse à ma problématique portant sur l'amélioration des compétences en compréhension de lecture par la médiation d'une structure narrative.

Ainsi, ma première hypothèse indiquait qu'une démarche centrée sur l'enseignement spécialisé de la lecture compréhension nécessite de s'appuyer sur les processus cognitifs de l'élève ainsi que sur les contextes de lecture. Je voulais démontrer que pour lire et comprendre un texte, l'apprenti lecteur doit non seulement avoir automatisé des processus impliqués dans le déchiffrage grapho-phonémique, mais aussi être capable d'élaborer une représentation mentale de l'ensemble des informations véhiculées par le texte afin d'en comprendre la signification globale. Il doit aussi activer ses connaissances en mémoire (lexicales, culturelles), établir des inférences et mobiliser des processus attentionnels. Ces processus cognitifs sont indissociables des contextes de lecture : contexte psychologique (l'intérêt pour le texte), social (oser lire à voix haute…) et matériel (bruit, qualité du support…). S'il est aisé en regroupement d'aide spécialisée d'apporter aux élèves des contextes de lecture favorables, il est plus difficile de fournir l'étayage adéquat en fonction des processus cognitifs développés par chaque élève. De plus, la durée restreinte d'un regroupement ne permet pas d'œuvrer sur l'ensemble des processus cognitifs pour accéder à la compréhension.

Ma deuxième hypothèse concernait les difficultés de compréhension qui peuvent se poser si l'élève maîtrise insuffisamment le code. Son attention continue alors à se fonder sur l'articulation des mots ou les traitements syntaxiques. Comprendre implique d'automatiser des procédures d'identification des mots et de développer des compétences linguistiques. Mes recherches théoriques et ma pratique pédagogique sur le terrain me permettent d'affirmer que si l'identification des mots occupe l'essentiel des ressources attentionnelles de l'apprenti lecteur, ce type de lecture rend difficile l'accès au sens global du texte et hypothèque sérieusement les chances de le comprendre, ce qui fut le cas de Wendy parmi les élèves suivis dont l'attention était captée essentiellement par le traitement des mots et ne disposait alors plus de ressources suffisantes pour se créer des images mentales des évènements décrits.

Ma troisième hypothèse concernait le projet de lecture mis en place s'appuyant sur la médiation d'un roman policier et qui permet à l'élève de donner sens à une structure narrative a priori abstraite ; la découverte de celle-ci dans ses fonctionnements littéraires conscientisés pouvant servir d'appui à la construction du sens. Je voulais démontrer que la lecture d'œuvre suivie, perçue comme une enquête que le lecteur mène tout le long en traquant le moindre indice, en émettant des hypothèses, en les vérifiant, en faisant des déductions, en se posant des questions fondamentales (qui ? où ? quand ? quoi ?) était une situation motivante pour les élèves et permettait ainsi de conscientiser la construction du sens. La découverte linéaire du roman et son analyse conscientisée permet aussi de mémoriser les éléments de la structure des textes narratifs, ce qui constitue une aide précieuse pour les lecteurs les moins experts et une référence pour une activité d'écriture à venir.

La validation de mes trois hypothèses me permet donc d'affirmer, en réponse à ma problématique, qu'une démarche spécialisée axée sur le traitement de la structure narrative permet à des élèves de cycle 3 en grandes difficultés en compréhension de lecture d'améliorer leurs compétences.

Cependant, je ne peux ignorer les limites de ce sujet. En effet, il faut encore améliorer certains points tels que le manque d'articulation réfléchie avec les enseignants des classes de référence pour pouvoir réellement envisager la transposition des apprentissages dans les classes et le manque de centration sur les processus mis en œuvre par les élèves. De plus, les fiches-outils constituent plus une aide sur les contenus et sur les procédés méthodologiques que sur les processus cognitifs à mettre en œuvre dans un travail de lecture compréhension. Or, en s'appuyant sur les processus cognitifs et leur prise de conscience, les élèves suivis pourront transposer plus aisément leurs apprentissages en classe. Je pense que l'idée des fiches-outils reste pertinente mais pour qu'elles remplissent ce rôle d'aide à la transposition en classe, il aurait fallu les concevoir davantage dans une optique métacognitive en orientant les rubriques par des questions élucidantes. De même, le fait d'avoir conscientisé mon changement de posture en passant peu à peu de mes habitus d'enseignant de classe ordinaire à des attitudes de médiateur cognitif, m'a permis de m'inscrire davantage dans le paradigme de l'apprentissage que dans celui de l'enseignement. Cette conscientisation personnelle favorisée par la formation que j'ai suivie, mes lectures et ma réflexion, m'a donc permis de mettre en œuvre, certes, de façon encore hésitante, les conditions d'émergence du conflit socio-cognitif et de façon plus générale des habiletés métacognitives des élèves sur leurs apprentissages.

Dès la prochaine session, la création d'une nouvelle policière par la médiation d'une conduite d'activités d'écriture permettra, aux élèves suivis dans le cadre de cette recherche, de réinvestir le traitement de la structure narrative afin d'enrichir leurs compétences par le traitement des inférences, le lexique, la grammaire textuelle...

BIBLIOGRAPHIE

Cette bibliographie, alimentée au hasard de mes lectures, a aussi été constituée sur les conseils de mon directeur de mémoire que je remercie vivement pour son aide et ses conseils avisés. D'autres ouvrages, revues, sites internet, conférences, insuffisamment proches de cette étude, ne figurent pas dans cette sélection mais ont contribué néanmoins à enrichir ma réflexion. Je me suis aussi beaucoup appuyée sur les cours passionnants et d'une très grande qualité dispensés par les formateurs durant le stage de préparation au CAPA-SH.

Ouvrages pédagogiques et didactiques

BIANCO M., *Apprendre à comprendre : l'entraînement à l'utilisation des marques linguistiques* in : *Aider les élèves à comprendre* coordonné par FAYOL M. et GAONAC'H D., Hachette, Paris, 2003

BLANC N., *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*, Dunod, Paris, 2009

CHAUVEAU G., *Le savoir-lire aujourd'hui*, Retz, Paris, 2007

FAYOL M., *Le récit et sa construction*, Delachaux & Niestlé, Paris, 1985

FAYOL M. ET GAONAC'H D., *Aider les élèves à comprendre, La compréhension : une approche de psychologie cognitive*, Hachette, Paris, 2003

GIASSON J., *La compréhension en lecture,* Gaëtan Morin, Paris, 2004

GION M.L., *Lire et écrire avec le roman policier : cycle III*, CRDP Académie de Créteil,1998

GOIGOUX R., *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés,* Éditions du CNÉFÉI, Paris, 2000

GOLDER C. et GAONAC'H D., *Lire et comprendre, Psychologie de la lecture*, Hachette, Paris, 2004

MARIN B., LEGROS D., *Psycholinguistique cognitive, Lecture, compréhension et production de texte*, Editions de Boeck, Paris, 2008

OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE, *Maîtriser la lecture*, Editions Odile Jacob, Paris, 2000

Textes officiels

Socle commun des connaissances et des compétences, **décret** du 11 juillet 2006 pris en application de la loi pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005

Programmes d'enseignement de l'école primaire et Progressions pédagogiques pour le français, BO hors-série n°3 du 19 juin 2008

Fonctions des personnels spécialisés des RASED dans le traitement de la difficulté scolaire à l'école primaire, Circulaire n° 2009-088 du 17 juillet 2009

Référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé du premier degré, Annexe de la circulaire n° 2004-026 du 10/02/2004 définissant les formations au CAPA-SH

Sitographie

Les amphis de l'ASH, http://www.creteil.iufm.fr/ressources/audiovisuel/les-amphis-de-lash/2004-2005/*apprendre-a-comprendre-les-textes*/ Intervention de Jacques Crinon/ le mercredi 19 janvier 2005

Les journées de l'ONL, http://www.inrp.fr/ONL, *La lecture de 8 à 11 ans*, janvier 2001

Les journées de l'ONL, http://www.inrp.fr/ONL, *La lecture dans les trois cycles du primaire*, Janvier 2000

Je lis, je comprends, Groupe Départemental de Prévention de l'Illettrisme,
http://www.ac-orleans-tours.fr/dsden36/circ_chateauroux
Les travaux de recherche du Groupe départemental Prévention de l'Illettrisme s'inspirent des travaux de GOIGOUX, Roland, CEBE, Sylvie, THOMAZET, Serge et Michel FAYOL

Pourquoi un enseignement explicite de la compréhension des écrits ?
Maryse Bianco, laboratoire des sciences de l'éducation, Grenoble Revue Argos, n°48, 07/2011, http://www.educ-revues.fr/ARGOS/AffichageDocument.aspx?iddoc=39723

Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités, GOIGOUX Roland, CEBE Sylvie, THOMAZET Serge, http://pedagogie.ac-toulouse.fr/ien09-saint-lizier/spip/spip.php?article242

Annexe 1 - Questionnaire contexte élèves

Questions	Réponses
As-tu déjà été en RASED avant ? Dans quelles classes ? (mater, cp/ce1/ce2) ?	
Qu'aimes-tu faire chez toi ? (loisirs)	
As-tu des livres ? (BD, roman, documentaire)	
Te souviens-tu si on t'a lu des histoires quand tu étais petit ?	
Aimes-tu quand ta maîtresse raconte des histoires ? (si oui ou non, pourquoi ?)	
Es-tu inscrit à une bibliothèque ? Si oui, y vas-tu souvent ? Combien de livres empruntes-tu ?	
Lis-tu des livres dans la bibliothèque de la classe, de l'école ?	
Empruntes-tu des livres à l'école ?	
Quel genre de livres aimes-tu lire ? BD, manga, documentaire, journal, revue ? roman (genre aventure, policier… ?)	
Quel genre de livres n'aimes-tu pas lire ?	
Aimes-tu lire en classe ? Si non, pourquoi ? (longueur des textes, qualité photocopie, bruit ambiant, température…)	
Aimes-tu lire à haute voix devant la classe ? Si non, pourquoi ?	

Annexe 2 - Projet d'Aide Spécialisée

P. A. S.

Projet d'Aide Spécialisée

« Aide spécialisée à dominante pédagogique »

Prénom : Wendy	**Date de naissance :** 04/10/2003
Ecole : Elémentaire B.	**Circonscription : -**
Enseignante : Mme D.	**Classe :** CM1A
Parcours scolaire : Maintien CM1 – Suivi E	**Suivi extérieur :** Orthophoniste

PORTRAIT DE L'ELEVE

Demande et constat de l'enseignant de la classe
Evaluation diagnostique et observation en regroupement

Réussites	Difficultés	Projets dans la classe/ APC
Des progrès en reconnaissance des mots en lecture. Elève volontaire. Amélioration des capacités de concentration. Est incapable de donner des éléments d'une histoire entendue. Peut produire un texte court avec une orthographe approximative. Peut répondre à des questions de compréhension par écrit après sollicitation.	Ses difficultés orthophoniques n'ont pas encore été rééduquées et l'empêchent de progresser. De plus, la mise en mots de ses actes est très difficile. Elle reste dans « le faire ». Des difficultés pour justifier ses réponses (problème de vocabulaire), peu de mémorisation lexicale. Des problèmes de mémorisation des procédures. Les difficultés se situent principalement en lecture et en compréhension. L'élève décode difficilement des mots, bute sur les sons complexes. Elle a des difficultés pour lire des mots dans leur globalité. Elle ne semble pas comprendre ce qu'elle lit. Elle a des difficultés à produire un texte ou à répondre à des questions de compréhension écrites en autonomie. Elle se décourage rapidement face à la tâche et notamment face à la longueur d'un texte.	Aide individualisée en classe Aide pédagogique en mathématiques PPRE en attente

AXES PRIORITAIRES

Relationnel / Instrumental / Cognitif / Culturel

Points d'Appui	Besoins	Hypothèses de Réponse
L'élève trouve sa place dans le groupe et se sent en confiance. Accepte une aide. Est calme. Prend en compte le point de vue d'autrui pour faire évoluer ses représentations et ses stratégies. Manifeste du désir et de la motivation à apprendre. Identifie les mots courants. S'appuie sur le déchiffrage pour lire des mots nouveaux. Accepte d'utiliser un « guide de lecture » afin de réduire la perception de la longueur du texte. Sait écrire les mots fréquents. Belle écriture cursive. Lors de la phase d'institutionnalisation, l'élève prend la parole spontanément. Est capable d'appliquer des stratégies en étant accompagnée : produire un texte court avec une orthographe approximative, répondre à des questions de compréhension par écrit.	A besoin de rétablir un sentiment de réussite et de confiance en devenant acteur des apprentissages et en adoptant une posture de chercheur. A besoin d'acquérir un comportement d'apprenti-lecteur méthodique en organisant des prises d'indices sur le texte et en les catégorisant (compréhension explicite, inférences logiques, inférences culturelles, pragmatiques). A besoin de prélever des indices pour mémoriser des connaissances ou des procédures. A besoin d'automatiser ses stratégies de lecture (augmenter sa fluence en lecture). A besoin d'automatiser des stratégies pour produire un texte court avec une orthographe correcte. A besoin d'automatiser des stratégies pour répondre à des questions de compréhension par écrit en organisant sa prise d'indices.	Lui faire percevoir ses évolutions (cahier d'évolution) et souligner ses réussites en faisant verbaliser l'élève ou en verbalisant (ce qui lui a permis d'effectuer la tâche : *tu as réussi à … car tu as su …*). Organiser un entretien métacognitif avant le démarrage de l'activité pour élucider la nature du travail demandé Proposer un découpage de la tâche pour aider à sa réalisation Proposer des fiche-outils afin d'aider à la mémorisation et étayer la tâche demandée Mettre en place des activités de rappel pour favoriser la mémorisation et l'automatisation Proposer des outils tel que le dictionnaire, le cahier de règles de la classe pour rechercher une information Enrichir son lexique et ses représentations mentales pour accéder à la compréhension des textes lus et améliorer l'identification rapide des mots Proposer un support motivant pour susciter le plaisir de lire et aller jusqu'au bout du livre (s'approprier le rôle d'enquêteur pour la prise d'indices afin de développer la compréhension implicite…) S'appuyer sur la qualité des échanges entre pairs et sur la verbalisation des procédures

MODALITES DU PROJET D'AIDE SPECIALISEE

Domaine / Champ disciplinaire : Maîtrise de la Langue – Lecture Compréhension

Début de l'aide : 3 Février 2014 *Fin de l'aide :* 20 Mars 2014

Jours et horaires: lundi et jeudi – 14H à 14H45 *Durée prévue du projet :* 10 séances

Mode d'intervention : Regroupement d'aide spécialisée (groupe de 5 élèves)

Projet d'Activité : Travailler les inférences à partir du roman policier « Les doigts rouges »

Objectif prioritaire :

- Donner du sens à un texte en identifiant les marques qui assurent sa cohésion : grapho-phonologiques (décodage), morphographiques (syntaxe), sémantiques (lexique, inférences culturelles), textuelles (cohésion textuelle, énonciations, structure narrative).

Objectifs transversaux :

- Mettre du sens à l'acte de lire, de la nécessité de leur apprentissage, accéder à la lecture plaisir.
- Aller au bout d'une lecture autonome.
- Catégoriser, mémoriser par comparaisons et organiser sa prise d'indices.
- Enrichir le lexique
- Améliorer l'estime de soi par la prise de conscience de ses capacités et par le transfert des stratégies

Mise en lien avec les Programmes :

- Repérer dans un texte des informations explicites et en inférer des informations nouvelles (implicites).
- Lire silencieusement un texte littéraire et le comprendre (répondre à des questions sur ce texte).
- Lire à haute voix de façon expressive un texte d'une dizaine de lignes, après préparation.
- Prendre en compte les propos d'autrui, faire valoir son point de vue ;
- Utiliser un dictionnaire pour vérifier le sens d'un mot.
- Intérêt pour la lecture.

Démarche et Supports :

Roman policier « *Les doigts rouges* »

- Schématisation et catégorisation de la prise d'indices :
  - au niveau du mot : déchiffrage, vocabulaire lié au genre policier,dictionnaire pour les difficultés de compréhension liées au lexique
  - au niveau sémantique : les représentations mentales
  - au niveau du texte :
    . Emission d'hypothèses
    . Découverte de la structure narrative
    . Inférences culturelles et logiques
    . Retrouver les idées essentielles d'un texte.
    . Inférences grammaticales substitution anaphorique (pronom, groupe nominal, adjectifs possessif)
    . Repérer les connecteurs (temps / lieu)
    . Repérer les marques morphosyntaxiques (dialogue)
    . Identifier la cohérence logique
- Elaboration d'une affiche avec la désignation des personnages et la prise d'indices
- Elaboration de fiches-outils
- Cahier d'évolution : mémoire des expériences en regroupement, visualiser ses progrès.

- Elaboration de références communes à la classe pour faciliter la mémorisation et l'autonomie, cahier d'évolution, entretien d'explicitation.

Bilans d'étape afin d'évaluer et réajuster le projet

Réajustement du projet (insertion de séances décrochées tout au long de la démarche pour remédier aux besoins, à l'élaboration d'outils d'aide) :

Evaluation finale et critères de réussite (résultats et analyse):

inférences, anaphores, connecteurs, marques morpho-syntaxiques, lexique

Bilan de la prise en charge :

Suites à donner à l'action (arrêt de l'aide, reconduction de l'aide en cours, poursuite avec réajustement de l'objectif) :

Signatures des partenaires

Elève *Famille* *Enseignants* *Directeur*

« L'aide spécialisée à dominante pédagogique est adaptées aux situations dans lesquelles les élèves manifestent des difficultés avérées à comprendre et à apprendre, mais peuvent tirer profit de cette aide. Elle vise à la prise de conscience et à la maîtrise des attitudes et des méthodes de travail qui conduisent à la réussite, à la progression dans les savoirs et les compétences, en référence aux programmes de l'école primaire. » Circulaire 2009

Annexe 3 - Organisation pédagogique – Progression séquence

Roman « *Les doigts rouges* »

Séance 1 **Présentation du roman** Eléments composant la première et 4ème de couverture (paratexte) *Emission d'hypothèses* *Vocabulaire lié au genre policier* *Elaboration d'une affiche avec la désignation des personnages et la prise d'indices*	**Séance 2** Chapitre 1 **Découverte de la structure narrative** *Emission d'hypothèses* *Vocabulaire lié au genre policier* *Elaboration d'une affiche avec la désignation des personnages et la prise d'indices* *Inférences culturelles et logiques* *Retrouver les idées essentielles d'un texte.*	**Séance 3** Chapitre 2 **Inférences grammaticales substitution anaphorique 1** (pronom, groupe nominal, adjectifs possessif) *Emission d'hypothèses* *Vocabulaire lié au genre policier* *Inférences culturelles et logiques* *Retrouver les idées essentielles d'un texte.* *Suite structure narrative*
Séance 4 Chapitre 3 **Inférences grammaticales substitution anaphorique 2** *Emission d'hypothèses* *Vocabulaire lié au genre policier* *Inférences culturelles et logiques* *Retrouver les idées essentielles d'un texte.* *Suite structure narrative*	**Séance 5** Chapitre 4 **Repérer les connecteurs (temps/lieu)** *Emission d'hypothèses* *Vocabulaire lié au genre policier* *Inférences culturelles et logiques* *Retrouver les idées essentielles d'un texte.* *Suite structure narrative*	**Séance 6** Chapitre 5 **Repérer les marques morphosyntaxiques** (dialogue) *Emission d'hypothèses* *Vocabulaire lié au genre policier* *Inférences culturelles et logiques* *Retrouver les idées essentielles d'un texte.* *Suite structure narrative*
Séance 7 Chapitre 5 **Identifier la cohérence logique** Liens de causalité Relever les indices qui montrent que Georges est coupable *Emission d'hypothèses* *Vocabulaire lié au genre policier* *Inférences culturelles et logiques* *Retrouver les idées essentielles d'un texte.*	**Séance 8** Chapitres 6 et 7 (fin) **Identifier la cohérence logique** Liens de causalité (cause à effet) Relever les indices qui montrent que Georges n'était en fait pas coupable (fausses pistes) *Emission d'hypothèses* *Vocabulaire lié au genre policier* *Inférences culturelles et logiques* *Retrouver les idées essentielles d'un texte*	**Séance 9** **Evaluation** (inférences, anaphores, connecteurs, marques morpho-syntaxiques, lexique) **Bilan de la prise en charge** (cahier d'évolution – fiches-outil)

A la fin de la séquence, les élèves seront capables de :

- restituer l'explicite du texte par le biais de questions précises : qui? quoi? où? quand?
- d'exposer et de défendre leur point de vue (inférences logiques et culturelles)
- mobiliser des savoirs disponibles liés au genre policier : lexique, contenu du texte…
- repérer les substituts anaphoriques et les connecteurs (éléments spatiaux temporels)
- interpréter un texte (émission d'hypothèses, idées essentielles)
- développer la prise de conscience de l'utilisation de stratégies de lecture
- construire de la cohérence (chronologie liée à la structure narrative, personnages et actions, évocation du texte, inférences)

Annexe 5 - Le Projet de lecture

Apprendre à comprendre – Le roman policier « Les doigts rouges »

Projet : Découvrir la structure narrative d'un roman policier

Objectifs de la Séquence : Développer des stratégies de compréhension fine. Dégager la structure narrative du roman policier « *Les doigts rouges* ». Expliciter dans le cadre de l'aide spécialisée les stratégies de lecture nécessaires à la compréhension en lecture.

Eléments de connaissances et de compétences selon les programmes de l'Education Nationale : Lire silencieusement un texte littéraire ou documentaire et le comprendre (reformuler, résumer, répondre à des questions sur ce texte). Repérer dans un texte des informations explicites et en inférer des informations nouvelles (implicites).Comprendre un texte littéraire et répondre à des questions sur ce texte.

Socle commun des connaissances et des compétences : Analyser les éléments grammaticaux d'une phrase afin d'en éclairer le sens ; dégager l'idée essentielle d'un texte lu ou entendu ; manifester sa compréhension de textes littéraires ; comprendre un énoncé, une consigne ; lire des œuvres littéraires intégrales, notamment classiques, et rendre compte de sa lecture.

Les hypothèses des élèves :

L'histoire va parler d'un ogre.

C'est une histoire avec du sang.

Il s'est blessé.

Il a tué quelqu'un.

Le liquide rouge, c'est de la peinture, de la confiture, du ketchup.

Le liquide rouge, c'est du sang.

Le liquide rouge, c'est de l'éosine.

Il a mangé en cachette dans la grange la nuit.

Il a peint les murs.

Annexe 6 - Structure narrative

Fiche outil – L'enquête policière

La structure narrative : savoir repérer l'organisation d'un récit

Le début de l'histoire – la situation initiale	
Qui ? *les personnages*	La famille Miller – Ricky (8 ans) / Sophie (16 ans) / Georges (18 ans)
Où ? *le lieu*	Le lavandou
Quand ? *le temps*	Début septembre – la fin des vacances
Quoi ? *l'élément perturbateur*	La disparition de Bruno Ségura
L'enquête	
Qui ?	Le gendarme Pluto et Ricky mènent l'enquête
Les indices – les péripéties	
- Georges s'est battu avec Bruno Ségura - Georges a du sang sur les doigts - La grange est fermée à clé - Georges se sert d'une tronçonneuse - Georges et Sophie portent un sac noir très lourd	
Les fausses pistes – l'interprétation	
- Georges a tué Bruno Ségura et dissimule son crime. - Sophie est la complice de Georges. - Georges a découpé Bruno Ségura en morceaux avec la tronçonneuse. - Le cadavre de Bruno Ségura est évacué de la grange dans un sac noir.	
La résolution	
- Georges a repeint un vélo d'occasion. - Georges a voulu faire une surprise à Ricky pour son anniversaire. - Sophie est dans le secret des préparatifs de Georges. - Le cadeau est apporté dans la maison dans un grand sac noir. - Georges a coupé du bois pour le prochain séjour des parents.	
L'énigme élucidée – La situation finale	
Bruno Ségura avait volé une moto pour rejoindre des amis en Italie. Il s'est tué contre un arbre sur une route de campagne.	

Annexe 7 - Fiche outils

Fiche outil – Lire, c'est apprendre à comprendre

Lire les phrases, s'arrêter, réfléchir, revenir en arrière, chercher à comprendre.

Imaginer dans sa tête l'histoire, entendre les bruits, ressentir les émotions…

Se poser des questions : **où ?** (le lieu) / **qui ?** (les personnages) / **quoi ?** (les actions) / **quand ?** (le temps)

Chercher dans le dictionnaire les mots que l'on ne connait pas.

Trouver des indices dans le texte pour répondre aux questions.

Fiche outil – Pour éviter les répétitions, je me pose la question : Qui ?

Je peux utiliser un groupe nominal (la sœur), un pronom (il), un adjectif possessif (sa)

Ricky : il, lui, l'enfant / Sophie : elle, lui, la sœur / les enfants : ils, eux, les jeunes

La voiture de Pluto : sa voiture

Fiche outil - Pour retrouver l'ordre d'un texte

Je me pose la question **où ?** (lelieu) : le matin, l'après-midi

Je me pose la question **quand ?** (le temps) : on va se baigner dans la crique

Fiche outil – Pour trouver des indices dans un texte

Pour faire des liens entre les événements / Pour répondre à des questions

Je lis, j'essaie de comprendre.

J'imagine, j'essaie de trouver une explication.

Je me pose des questions : qui ? / où ? / quand ? / quoi ?

Je surligne les indices, les événements.

Je mémorise les indices, les événements.

Je mets des morceaux du texte dans l'ordre.

Je recopie des morceaux du texte.

Fiche outil – Le dialogue

Le dialogue est une conversation entre 2 ou plusieurs personnes.

La ponctuation du dialogue :
Les guillemets « »
Les tirets –

Les tirets indiquent le changement de personnage et on va à la ligne.
- *Eh bien, proposa Georges, tu n'ouvres pas le sac ?*

- *Il y a peut-être un cadeau dedans, suggéra Sophie.*

Les verbes du dialogue :
Il est important dans un dialogue d'éviter de répéter sans cesse le même verbe (ex : dire). Ces verbes indiquent la manière dont s'exprime la personne qui parle.

interrogation : interroger, demander, questionner
réponse : répondre, rétorquer, répliquer
explication : expliquer, informer, exposer
ordre : ordonner, commander, exiger, réclamer
hésitation : hésiter, bégayer, bredouiller, bafouiller, balbutier
surprise : s'étonner, s'émerveiller, s'exclamer
rire : s'esclaffer, pouffer, ricaner, se moquer
crier : crier, hurler, gronder, rugir, brailler, tonner, vociférer, s'exclamer
voix basse : chuchoter, murmurer, souffler, susurrer, marmonner
râler : maugréer, marmonner, grogner, bougonner

Annexe 4 - Exemple de Fiche de Préparation

Elémentaire Balzac	*Groupe : CM1* *(groupe mémoire)*	*Date : 17/03/14*	*Durée : 45 min*	*Séance n° 8/9*
Domaine / Champ disciplinaire : Maîtrise de la Langue Française Lecture / compréhension		Projet : découvrir la structure narrative d'un roman policier		

Objectifs de la Séquence : Développer des stratégies de compréhension fine. Dégager la structure narrative du roman policier « Les doigts rouges ». Expliciter dans le cadre de l'aide spécialisée les stratégies de lecture nécessaires à la compréhension en lecture.

Eléments de connaissances et de compétences selon les programmes de l'Education Nationale : Lire silencieusement un texte littéraire ou documentaire et le comprendre (reformuler, résumer, répondre à des questions sur ce texte). Repérer dans un texte des informations explicites et en inférer des informations

nouvelles (implicites).Comprendre un texte littéraire et répondre à des questions sur ce texte.

Socle commun des connaissances et des compétences : Analyser les éléments grammaticaux d'une phrase afin d'en éclairer le sens ; dégager l'idée essentielle d'un texte lu ou entendu ; manifester sa compréhension de textes littéraires ; comprendre un énoncé, une consigne ; lire des œuvres littéraires intégrales, notamment classiques, et rendre compte de sa lecture.

Objectif de la Séance 8 : Construire de la cohérence (enchaînement de la compréhension de la narration, chronologie liée à la structure narrative, personnages et actions, inférences)

Objectifs spécifiques individuels :

- Enrichir son lexique et ses représentations mentales pour accéder à la compréhension des textes lus

- Lire silencieusement et à haute voix un texte littéraire et le comprendre

- Expliciter dans le cadre de l'aide spécialisée les opérations nécessaires à la compréhension

Wendy : Etre capable d'expliciter les indices textuels afin d'identifier la cohérence logique d'un texte.

Estelle : Reformuler la consigne - Etre capable de faire des relations textuelles afin d'identifier la cohérence logique d'un texte.

Sumayta : Etre capable d'expliciter les indices textuels afin d'identifier la cohérence logique d'un texte.

Mariam : Etre capable de faire des relations textuelles afin d'identifier la cohérence logique d'un texte.

Modibo : Etre capable de distinguer les indices textuels afin d'identifier la cohérence logique d'un texte.

Phases	**Modalité** **Durée**	***Dispositif / Consignes*** ***Déroulement / Aides***	***Objectifs***	***Supports prévus***
Mise en situation Enrôlement	Coll 10 mn	Rappel de la séance précédente : les indices qui montrent que Georges est coupable (phase d'évocation) Objectif de la séance : Relever les indices qui montrent que Georges n'était en fait pas coupable (fausses pistes) Rappeler : qu'est-ce qu'un indice ? (l'enquêteur cherche des indices : du sang…, les élèves sont des enquêteurs cherchant des indices dans le texte)	Structurer le temps Présentation de l'objectif et de la tâche à accomplir Les indices sont des éléments textuels du texte	Affiche tableau des indices

Exécution de la tâche et situation problème	15 mn indiv / binômes	Lecture chapitres 6 et 7 à haute voix Consigne : *à partir de l'affiche sur les indices de culpabilité et de votre texte, retrouver l'explication concrète et simple qui prouve que Georges n'est pas coupable.* Consignes groupe 1 : *expliquer pourquoi des groupes de mots sont soulignés* Consigne groupe 2 : *dans chaque cadre figure un indice, pour chaque indice, surligner les mots (ou la phrase) qui t'ont aidé à trouver l'explication*. Consigne groupe 3 : *pour chaque indice, surligner les mots (ou la phrase) qui t'ont aidé à trouver l'explication*. Remédiation si obstacle : traiter au tableau un exemple pour que tous les élèves comprennent bien ce qu'on attend d'eux *Wendy et Sumayta : texte groupe 1 + distinguer les indices + aide individuelle à la lecture* *Estelle : texte groupe 2 + distinguer les indices + surlignage indices*	Questions de compréhension implicite et échanges oraux Reformulation par Estelle Préparer et guider la lecture, le recueil des informations pertinentes. Développer un ensemble d'attentes à l'égard du texte pour faciliter l'organisation et la mémorisation des informations fournies par le texte Construire une véritable problématisation de l'activité de lecture (lire pour comprendre, pour savoir, pour répondre…)	5 romans 2 textes groupe 1 2 textes groupe 2 1 texte groupe 3 Affiche « tableau des indices » stylos, surligneurs

		Mariam : texte groupe 2 + distinguer les indices + surlignage indices *Modibo : texte groupe 3 + surlignage indices* Différenciation : binômes, indices soulignés (texte groupe 1), indices à surligner à trouver dans une sélection (groupe 2), indices à surligner (texte groupe 3), aide individuelle, texte aéré.		
Explicitation	Coll 15 mn	Mise en commun : échange sociocognitif Tableau des indices à compléter en grand groupe (explications des indices de culpabilité) chronologie par rapport à la structure narrative Explicitation de la démarche Réflexion sur les procédures qui ont permis de trouver ces réponses, exactes ou erronées (sur la base d'une analyse des « surlignages » réalisés).	Recherche collective à l'oral : construction du savoir par interaction Explicitation des opérations nécessaires à la compréhension	Affiche – tableau des indices Production des élèves 5 romans

Institution-nalisation Transfert	Coll 10 mn	Réexamen de la fiche de synthèse réalisée lors de la séance précédente: améliorations (ordre chronologique des stratégies) avec des représentations iconographiques. Faire un lien avec les activités de la classe (fiche-outil)	Fabriquer collectivement une fiche permet de conserver la mémoire de la synthèse réalisée collectivement. La représentation iconographique aide à la représentation mentale. Confrontation des propositions et des stratégies Aider à conscientiser l'apprentissage Apprendre à tirer profit des questionnaires pour développer un mode d'interrogation du texte pour progressivement intérioriser et transposer en classe	Affiche
Clôture de la séance		Préciser la date de la prochaine séance (jeudi) et remercier à nouveau les élèves		
Bilan de la séance Projection séance suivante				

Annexe 8 – Tableau des indices

Evènement ou indice	Interprétation de Ricky	Ce qui s'est vraiment passé
Georges a les doigts rouges et poisseux.	Georges a tué Bruno Ségura.	Georges a repeint en rouge un vélo d'occasion.
La grange est fermée à clé.	Georges dissimule son crime.	Georges a caché le vélo dans la grange.
Georges utilise une tronçonneuse.	Georges a découpé Bruno Ségura en morceaux.	Georges a coupé du bois pour le prochain séjour des parents.
Sophie aide Georges à porter le sac noir.	Elle peut être son complice.	Elle aide Georges a porté le vélo dans la maison.

Annexe 9 - Exemple d'étayage

Les doigts rouges - Chapitre 6

Un beau gâteau trônait sur la table de la salle à manger. Neuf bougies étaient plantées dans la délicieuse pâtisserie et, contre une chaise, le grand sac en plastique reposait.

Ricky, les yeux exorbités, ne pouvait détacher son regard de la forme habillée de noir. La voix lui manquait, il ne savait plus quoi dire ni faire.

- Eh bien, proposa Georges, tu n'ouvres pas le sac ?
- Il y a peut-être un cadeau dedans, suggéra Sophie.

Mais l'enfant faisait non de la tête, muet et statufié au pied de l'escalier.

- Bon, alors je l'ouvre pour toi, proposa son grand frère.

Et d'un coup de canif, il déchira l'enveloppe qui s'affaissa en boule par terre. Un vélo d'occasion remis entièrement à neuf brillait de tous ses feux sous les yeux ébahis de Ricky.

- C'est Georges qui l'a entièrement repeint en rouge, précisa Sophie.

- Je le cachais dans la grange, c'est pour ça qu'elle était fermée à clé, gros malin !

Il en aurait pleuré, Ricky. Pas tellement pour ce cadeau mais de savoir que son frère et sa soeur étaient toujours les mêmes : des copains formidables, les meilleurs qu'il aurait jamais. Puis il fronça les sourcils car un détail l'embêtait encore.

- Mais la tronçonneuse ? Pourquoi tu coupes du bois en été ? questionna l'enfant en regardant son frère avec sévérité.

- Papa et maman viennent passer une semaine ici en novembre et ils auront besoin de bois d'avance pour se chauffer.

Ricky se précipita au cou de Georges. Ce type-là était génial ; il n'assassinerait jamais personne et c'était son frère à lui, Ricky.

Les doigts rouges - Chapitre 6

Un beau gâteau trônait sur la table de la salle à manger. Neuf bougies étaient plantées dans la délicieuse pâtisserie et, contre une chaise, le grand sac en plastique reposait.

Ricky, les yeux exorbités, ne pouvait détacher son regard de la forme habillée de noir. La voix lui manquait, il ne savait plus quoi dire ni faire.

- Eh bien, proposa Georges, tu n'ouvres pas le sac ?

- Il y a peut-être un cadeau dedans, suggéra Sophie.

Mais l'enfant faisait non de la tête, muet et statufié au pied de l'escalier.

- Bon, alors je l'ouvre pour toi, proposa son grand frère.

Et d'un coup de canif, il déchira l'enveloppe qui s'affaissa en boule par terre. Un vélo d'occasion remis entièrement à neuf brillait de tous ses feux sous les yeux ébahis de Ricky.

- C'est Georges qui l'a entièrement repeint en rouge, précisa Sophie.

- Je le cachais dans la grange, c'est pour ça qu'elle était fermée à clé, gros malin !

Il en aurait pleuré, Ricky. Pas tellement pour ce cadeau mais de savoir que son frère et sa soeur étaient toujours les mêmes : des copains formidables, les meilleurs qu'il aurait jamais. Puis il fronça les sourcils car un détail l'embêtait encore.

- Mais la tronçonneuse ? Pourquoi tu coupes du bois en été ? questionna l'enfant en regardant son frère avec sévérité.

- Papa et maman viennent passer une semaine ici en novembre et ils auront besoin de bois d'avance pour se chauffer.

Ricky se précipita au cou de Georges. Ce type-là était génial ; il n'assassinerait jamais personne et c'était son frère à lui, Ricky.