

# MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

## Mention 1<sup>er</sup> degré

# MÉMOIRE DE RECHERCHE

**MASTER MEEF      Professeur des écoles**

### Titre du mémoire

*Les difficultés de compréhension dans la lecture de récit chez  
les élèves d'école élémentaire (cycle 2) : les représentations  
mentales.*

Présenté par Rezé Alexia

### Mémoire encadré par

#### Directeur-trice de mémoire :

Dupont Pascal, Professeur des Universités en Sciences de  
l'Education et de la Formation

#### Co-directeur-trice de mémoire :

Duvignau Karine, Professeur en Sciences du Langage

### Membres du jury de soutenance

Dupont Pascal - Professeur des Universités en Sciences de  
l'Education et de la Formation

Duvignau Karine - Professeur en Sciences du Langage

**Soutenu le      17 / 06 / 2025**

|                                                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>ATTESTATION DE RESPECT DES REGLES ETHIQUES ET DEONTOLOGIQUES<br/>DE RECHERCHE</b> |
|--------------------------------------------------------------------------------------|

Je soussignée : Alexia Rezé

Auteure du mémoire de master 2 MEEF intitulé : *Les difficultés de compréhension dans la lecture de récit chez les élèves d'école élémentaire (cycle 2) : les représentations mentales.*

déclare sur l'honneur :

- que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.  
Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

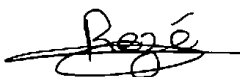
Je suis consciente que le recours à une intelligence artificielle équivaut à l'utilisation d'une source externe et qu'il doit, à ce titre, être mentionné de façon explicite, comme n'importe quel emprunt ou citation d'une source externe et suivant les mêmes règles. Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle).

Je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent ("[Prévention du plagiat](#)" via l'ENT - Site Web UT2J)

- que mon travail respecte les principes éthiques propres à la recherche et les droits fondamentaux des personnes concernées par ma recherche, enfants et adultes : information aux participant.es, anonymisation des données recueillies, confidentialité des informations, recueil préalable du consentement des responsables légaux pour les élèves mineurs, stricte utilisation dans le cadre de la formation à la recherche en master MEEF à l'INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées, absence de diffusion publique, conservation des données recueillies limitée à 1 an.
- que j'ai déposé mon mémoire de recherche sur la [plateforme d'archivage DANTE](#) avant la soutenance.

Fait à Toulouse  
le 27 mai 2025

Signature de l'étudiante



## **Remerciements**

Je tiens à remercier mon directeur de mémoire, Pascal Dupont, pour son accompagnement et ses conseils avisés tout au long de la rédaction de ce mémoire de recherche.

Je remercie également Madame D\*\*\*\* ainsi que ses élèves de CE2 pour m'avoir accueillie dans leur classe et m'avoir permis de réaliser mon recueil de données.

Merci également à Madame Duvignau et aux autres professeurs intervenus lors des séminaires pour leurs apports et leurs échanges qui m'ont aidée à avancer dans ma réflexion.

Je souhaite aussi remercier mes amis, qui m'ont accompagnée tout au long du master et qui ont été d'un grand soutien pendant la rédaction de ce mémoire.

Enfin, je remercie ma famille pour son soutien, sa patience et sa présence tout au long de ce parcours.

## **Résumé – Abstract**

**Mots clés :** compréhension - récit – représentations mentales – élèves en difficultés

Conformément aux exigences ministérielles, l'enseignement de la compréhension chez les élèves de cycle 2 est non seulement obligatoire, mais il fait pleinement partie des programmes scolaires. Cependant, comment soutenir les élèves qui rencontrent des difficultés dans ce domaine ? La compréhension de récit est en effet une activité complexe qui ne peut être prise à la légère. C'est pourquoi le ministère de l'Éducation nationale souligne l'importance de séquences explicites dans l'enseignement de la compréhension. De plus, certains chercheurs, tels que Cèbe et Bishop, recommandent l'utilisation de la représentation mentale comme outil pour faciliter cette activité cognitive. C'est dans cette optique qu'il m'a semblé pertinent de mener un projet de recherche sur cette question. Pour ce faire, j'ai mis en place une séquence d'enseignement explicite, visant à fournir aux élèves un outil de compréhension (la représentation mentale) pour les aider à surmonter cette tâche complexe. Grâce à une évaluation diagnostique et à une évaluation sommative, j'ai pu observer les effets positifs de cette séquence sur les progrès des élèves en compréhension.

**Keywords:** comprehension – narrative – mental representations – struggling students

In accordance with ministerial requirements, teaching comprehension to students in the second cycle is not only mandatory but fully integrated into the national curriculum. However, how can we support students who are struggling in this area? Narrative comprehension is indeed a complex activity that should not be taken lightly. This is why the Ministry of National Education emphasizes the importance of explicit sequences in teaching comprehension. Additionally, some researchers, such as Cèbe and Bishop, advocate for the use of mental representation as a tool to facilitate this cognitive activity. It is with this in mind that I found it relevant to undertake a research project on this issue. To do so, I implemented an explicit teaching sequence aimed at providing students with a comprehension tool (mental representation) to help them tackle this complex task. Through a diagnostic assessment and a summative evaluation, I was able to observe the positive effects of this sequence on the students' progress in comprehension.

## SOMMAIRE :

|                                                                                 |           |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Résumé – Abstract.....</b>                                                   | <b>2</b>  |
| <b>Introduction .....</b>                                                       | <b>4</b>  |
| <b>Cadre Théorique : .....</b>                                                  | <b>7</b>  |
| <b>I- La compréhension en lecture .....</b>                                     | <b>7</b>  |
| A. Lire : décoder et comprendre.....                                            | 7         |
| B. La compréhension d'un récit .....                                            | 8         |
| C. Les différents niveaux de compréhension .....                                | 12        |
| <b>II- Construire une représentation mentale pour comprendre un récit .....</b> | <b>16</b> |
| A. Les difficultés dans l'activité de compréhension : l'implicite.....          | 16        |
| B. La place de la représentation mentale dans la compréhension .....            | 20        |
| <b>III- Textes institutionnels et comparaison internationale .....</b>          | <b>21</b> |
| A. Les textes officiels .....                                                   | 22        |
| B. Les résultats de la recherche (PIRLS et autres recherches).....              | 23        |
| <b>Cadre méthodologique .....</b>                                               | <b>26</b> |
| <b>I- Problématiques et hypothèses de recherche .....</b>                       | <b>26</b> |
| A. Objectifs de la recherche.....                                               | 26        |
| B. Hypothèses théoriques.....                                                   | 26        |
| C. Hypothèses opérationnelles .....                                             | 26        |
| <b>II- Méthodologie.....</b>                                                    | <b>27</b> |
| A. Participants .....                                                           | 27        |
| B. Matériel .....                                                               | 28        |
| C. Procédure de recueil de données .....                                        | 30        |
| <b>Résultats et analyse : .....</b>                                             | <b>40</b> |
| <b>Discussion - limites : .....</b>                                             | <b>50</b> |
| <b>Conclusion : .....</b>                                                       | <b>54</b> |
| <b>Bibliographie .....</b>                                                      | <b>55</b> |
| <b>Annexes : .....</b>                                                          | <b>58</b> |

## **Introduction**

Mon mémoire de recherche se concentre sur la compréhension de l'écrit à l'école élémentaire, en mettant particulièrement en lumière les élèves des cycles 2. Le choix de cette thématique découle de son importance capitale dans les programmes éducatifs de l'éducation nationale, et en tant que future enseignante, il me semble crucial de maîtriser ces concepts pour mieux les enseigner en classe.

Il est intéressant de noter que dans le Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale numéro 31 (2020), il est clairement stipulé que « la compréhension est la finalité de toutes les lectures ». Ce passage souligne l'importance primordiale de cette dimension pour les élèves. Cette compétence de compréhension est notamment ancrée dans le domaine du français, dans la compétence « lire ». Au cycle 2, les élèves doivent non seulement « comprendre un texte et contrôler sa compréhension », mais aussi être capables de décoder et d'interpréter diverses formes de textes adaptées à leur âge et à leur culture. Cela nécessite une démarche explicite pour accéder au sens des textes. Au cycle 3, cette exigence évolue vers des textes encore plus complexes, où l'interprétation devient un élément essentiel de la compréhension, c'est pour cela également que cet apprentissage au cycle 2 demeure important. De plus, cette compétence transversale facilite l'accès à d'autres matières et à leurs langages spécifiques. En effet, tous les élèves ont besoin de pouvoir comprendre un texte en histoire, en sciences, en histoire des arts, etc., ce qui en fait un apprentissage essentiel à toutes les disciplines.

Cet apprentissage renforce également les compétences communicationnelles des élèves, leur permettant de s'intégrer pleinement dans la société et de mieux appréhender le monde qui les entoure, contribuant ainsi à leur développement personnel. Au cours de mes trois années de licence et de ma première année de master MEEF, mes divers stages m'ont sensibilisée aux difficultés rencontrées par de nombreux élèves dans cette activité de compréhension. Il me semblait donc crucial, compte tenu également de l'enjeu sociétal de comprendre ce que l'on voit, ce que l'on entend, etc., de pouvoir travailler sur ces obstacles rencontrés par les élèves et de leur fournir les outils nécessaires pour accéder au sens d'un texte, en particulier du récit.

Lorsque cette thématique a émergé, j'ai été amenée à réfléchir sur les notions de « comprendre » et de « difficulté ». Le mot « difficulté » trouve son origine dans le latin *difficultas*, signifiant « obstacle » ou « embarras ». Quant au terme « comprendre », c'est une définition complexe et discutable qui sera explicitée dans les parties

suivantes. Je peux quand même évoquer que la compréhension implique un ensemble de processus mentaux et cognitifs visant à rendre tangible ce qui est abstrait. Se pencher plus spécifiquement sur la compréhension d'un récit requiert d'identifier non seulement les personnages, les lieux et les événements, mais également de déchiffrer les subtilités implicites. En s'appuyant sur l'étymologie latine vu précédemment, on peut en déduire qu'un élève en difficulté fait face à des obstacles. Le rapport Ferrier (1998) souligne qu'il existe différents niveaux de difficultés : certains élèves ont des difficultés minimales, maîtrisant au moins la lecture ou le calcul, tandis que d'autres rencontrent d'énormes difficultés, ne parvenant à maîtriser aucun des deux. Selon le rapport de Gossot en 2003, plusieurs facteurs comme l'environnement, le comportement ou encore les capacités d'apprentissage peuvent être à l'origine des difficultés rencontrées par les élèves. En ce qui concerne la compréhension, un élève en difficulté se caractérise par son incapacité à établir des liens entre les différentes phrases ou passages du texte qu'il lit. De même, il peut avoir du mal à résumer le texte lu ou à en extraire l'essence même. Sur cette même question des difficultés de lecture, Tauveron (1999) explique que pour développer les compétences interprétatives des élèves, il est important de les confronter à des textes dits « résistants ». Ce sont des textes qui posent des difficultés et ne permettent pas « de rendre la saisie immédiate du message ». Selon Tauveron, ces textes demandent un effort de la part du lecteur, car ils laissent une place au travail d'interprétation. En d'autres termes, en ne fournissant pas le sens directement, ces textes obligent l'élève à réfléchir et à analyser, ce qui favorise une lecture plus profonde et une meilleure compréhension des significations implicites. Cependant, en lien avec le rapport de Gossot (2003), pour les élèves qui n'arrivent pas encore à établir des liens entre les différents passages du texte qu'il lit, ces textes dits « résistants » peuvent être source de difficultés.

À travers ce mémoire de recherche, j'entreprends d'explorer les démarches à mettre en place pour soutenir les élèves en difficulté de compréhension. Cette initiative découle de l'analyse des données issues de l'étude PIRLS, que j'examinerai ultérieurement, révélant que de nombreux enseignants ne pratiquent pas explicitement l'enseignement de la compréhension. L'enseignement explicite se distingue par sa structuration méthodique, visant à guider les élèves tout au long de leur parcours d'apprentissage. Par ailleurs, je constate que plusieurs auteurs, tels que Goigoux,

Cèbe et Bishop, préconisent l'utilisation des représentations mentales pour faciliter la compréhension des récits.

Ces constats m'ont amenée à me questionner sur la pertinence d'une séquence pédagogique dédiée à l'apprentissage de la construction de représentations mentales, afin d'aider les élèves en difficulté à accéder à la compréhension des récits.

Pour répondre à cette interrogation, mon travail se divisera en deux grandes parties :

La première partie consistera à présenter les recherches théoriques effectuées dans ce domaine, en convoquant des chercheurs et des spécialistes. J'aborderai initialement la compréhension en lecture, puis examinerons le rôle de la construction de représentations mentales dans ce processus. Enfin, j'étudierai la conceptualisation de la compréhension dans les textes institutionnels ainsi que dans les comparaisons internationales.

La seconde partie sera dédiée à l'expérimentation. J'y exposerai les problématiques et les hypothèses de recherche, puis détaillerai la méthodologie de collecte des données. Enfin, j'analyserai les résultats obtenus afin de répondre à ma problématique initiale.

## **Cadre Théorique :**

### **I- La compréhension en lecture**

Dans cette première partie, je vais évoquer l'activité en compréhension en lecture puis plus précisément dans la lecture de récit.

#### **A. Lire : décoder et comprendre**

Tout d'abord, je vais définir ce que signifie lire et quelles sont les notions qui sont rattachées à cette tâche.

L'activité de lecture occupe une place cruciale dans le développement scolaire des enfants, représentant un pilier essentiel de leur éducation quotidienne et traversant toutes les matières enseignées à l'école. Selon certains chercheurs, tels qu'Alain Lieury et Fanny De La Haye (2013), la lecture se caractérise par deux aspects fondamentaux : le décodage et la compréhension. Le décodage, première étape de la lecture, consiste à assimiler les codes linguistiques, nécessitant une conscience phonologique où les mots sont appréhendés comme des ensembles de sons (phonèmes) correspondant à des lettres ou groupes de lettres. Cette compétence phonologique est initiée dès la maternelle et mène à l'étape du décodage phonologique des mots, impliquant la décomposition des mots en éléments tels que les lettres, les graphèmes (représentation écrite des phonèmes), les syllabes et les morphèmes (unités de sens). Le décodage résulte de la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes.

Selon un rapport de l'inspection nationale (2005), le décodage requiert une attention soutenue, et lorsque cette compétence n'est pas automatisée, elle monopolise une partie significative de l'activité mentale, au détriment de la compréhension. Cependant, cette affirmation est nuancée par Bianco (2017), qui souligne que la compréhension ne résulte pas uniquement de l'identification des mots. Ces deux auteurs s'accordent sur un point crucial : la compréhension nécessite une compétence de décodage, mais elle va au-delà. Jocelyne Giasson (2016) illustre ce point en comparant la lecture à un orchestre symphonique. Elle souligne que pour

interpréter une symphonie, il ne suffit pas que chaque musicien connaisse sa partition ; il est également nécessaire que toutes ces partitions soient jouées de manière harmonieuse par l'ensemble des musiciens. Ce parallèle met en lumière la complexité de la compréhension, qui nécessite la stimulation simultanée de plusieurs compétences. Ainsi, comme le suggèrent ces auteurs, il devient évident que la lecture et notamment la compréhension n'est pas une tâche facile.

Pourtant, le rapport de l'ONL et de l'inspection générale de l'éducation nationale (2005) insiste clairement sur le fait que l'objectif premier de la lecture est la compréhension. Il est donc impératif d'explorer les moyens d'encourager les élèves à accéder au sens du texte, au-delà du simple déchiffrage. Selon ce rapport, l'obstacle majeur à la compréhension réside souvent dans le manque de vocabulaire. En effet, pour comprendre un texte, l'élève doit pouvoir saisir le sens des mots, et face à l'absence de familiarité avec certains termes, il utilise son bagage lexical pour en déduire le sens. Ainsi, dès la maternelle, il est essentiel d'enrichir le vocabulaire des élèves pour favoriser une meilleure compréhension des textes. Egalement, Giasson (2000) souligne qu'une compréhension efficace d'un texte repose non seulement sur des connaissances linguistiques, mais aussi sur l'intérêt du lecteur pour le texte. Elle affirme que pour véritablement saisir le sens d'un texte, le lecteur doit être en mesure de se représenter mentalement le contenu, ce qui lui permet de mieux comprendre les intentions de l'auteur. De plus, Giasson insiste sur l'importance du contexte de lecture, qui joue un rôle essentiel dans la compréhension. En effet, le contexte détermine en grande partie ce que le lecteur va chercher dans sa lecture, influençant ainsi son interprétation du texte.

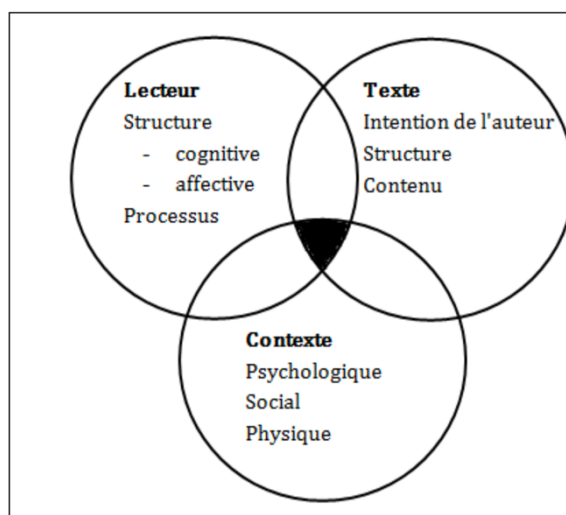
## **B. La compréhension d'un récit**

Maintenant que j'ai défini l'acte de lecture de façon détaillée et que j'ai commencé à évoquer le terme de compréhension de texte, je vais focaliser cette partie sur l'activité de compréhension et notamment celle du récit.

D'après le guide Eduscol « *la compréhension au cours moyen* » (2022), comprendre signifie « saisir ensemble » selon l'étymologie latine du verbe

« comprendre ». Cela implique un processus mental décrit par le CNRTL comme ayant une représentation nette d'une chose ou d'une personne dans l'esprit. C'est donc la capacité à saisir clairement le concept de ce qui est écrit ou entendu à partir de divers indices lexicaux, grammaticaux ou perceptifs, en vue de communiquer, de raisonner ou d'agir.

Jocelyne Giasson (2000) affirme que le lecteur crée le sens du texte en utilisant à la fois le texte lui-même, ses propres connaissances et son intention de lecture. Elle souligne également que la compréhension peut varier en fonction de trois variables : le lecteur, le texte et le contexte. Cette auteure représente ces trois variables à l'intérieur de cercles qui se croisent en un centre représentant la compréhension. Voici une représentation de ces trois variables que je vais maintenant détailler.



### **Variable « lecteur »**

Tout d'abord, la variable "lecteur" englobe un large éventail de caractéristiques individuelles et de compétences de lecture qui influencent la compréhension d'un texte. Parmi ces caractéristiques, on trouve les connaissances préalables du lecteur sur le sujet abordé, permettant ainsi de créer des liens avec ses expériences antérieures et de faciliter la compréhension. Cette variable inclut également le niveau de compétences en lecture de l'individu, telles que la fluidité de lecture, la compréhension du vocabulaire, la vitesse de décodage et la capacité à faire des

inférences. La motivation du lecteur joue également un rôle crucial dans sa capacité à comprendre le texte, car elle influence son engagement et son intérêt pour la lecture. Enfin, la mémoire du lecteur, sa capacité à stocker temporairement des informations pendant la lecture, peut également affecter sa compréhension du texte.

### **Variable « texte »**

La variable "texte" se concentre sur la structure et le contenu du texte lui-même. Elle prend en compte des éléments tels que la structure narrative, qui détermine l'organisation du texte et peut influencer la facilité de compréhension. De plus, le choix du vocabulaire utilisé dans le texte ainsi que la longueur et la complexité des phrases peuvent avoir un impact sur la compréhension du lecteur. Par exemple, des phrases simples sont généralement plus accessibles que des phrases complexes introduites par des termes subordonnés. En outre, la présence d'éléments explicites et implicites dans le texte influence la difficulté de compréhension, les éléments explicites étant plus facilement accessibles au lecteur que les éléments implicites nécessitant une inférence.

### **Variable « contexte »**

La troisième variable, "contexte", intègre divers éléments environnementaux qui entourent la lecture et peuvent influencer la compréhension du lecteur. Cela inclut la situation de lecture, que ce soit en classe ou à la maison, qui peut avoir des répercussions sur le niveau d'attention et d'engagement du lecteur. Le lecteur devient alors acteur de ses propres lectures, il en fait un projet personnel que l'on nomme « projet du lecteur ». Ce projet permet de placer l'élève au centre du processus de lecture tout en lui offrant des outils qui vont venir développer son goût pour la lecture. De plus, le support de lecture, qu'il soit papier ou numérique, ainsi que ses caractéristiques physiques telles que la taille de police, la couleur et la présence d'images, peuvent influencer l'interaction entre le texte et le lecteur. Enfin, le contexte socioculturel du lecteur, comprenant ses connaissances, ses croyances et le milieu dans lequel il évolue, peut également influencer sa compréhension du texte en fonction de ses propres références et expériences culturelles.

Ces trois variables montrent à quel point la compréhension de récit est une activité complexe qui met en jeu et en relation de très nombreux facteurs. Certains élèves peuvent avoir des difficultés qui relèvent d'une de ces variables et d'autres avec plusieurs d'entre elles.

Voyons maintenant la compréhension de récit telle qu'elle est définie dans le guide eduscol (2022). Dans ce dernier, il est indiqué que la compréhension demande de comprendre comment les idées sont liées entre elles et comment elles se répondent d'une phrase à l'autre : on parle alors de cohérence locale. Ce même document indique également que comprendre c'est regarder comment s'organisent les thèmes ainsi que les sous thèmes et les idées essentielles : on parle ici de cohérence globale.

Détaillons davantage ces deux types de cohérences grâce à ce même guide Éduscol (2022). Tout d'abord, la cohérence locale d'un texte concerne les liens et la fluidité entre les informations énoncées d'une phrase à l'autre. Elle permet de percevoir la fluidité et la progression des sujets abordés. Les déterminants, pronoms et autres substituts de noms servent à maintenir la continuité entre les phrases, tandis que les connecteurs et la ponctuation signalent le développement des idées. Ces éléments de cohésion agissent comme des guides pour le lecteur, l'aidant à établir les relations entre les énoncés. Ainsi, ils facilitent la compréhension du texte, à condition que leur fonctionnement et leur signification soient bien compris. Ensuite, la cohérence globale d'un texte englobe la compréhension de l'organisation du texte dans sa totalité, incluant les thèmes principaux et secondaires développés, leur disposition logique, leur relation avec le contexte de l'énonciation et les connaissances préalables du lecteur. En d'autres termes, elle concerne la manière dont les différentes parties du texte s'articulent pour former un ensemble cohérent et compréhensible. Cette cohérence globale permet au lecteur de saisir la structure et le sens général du texte, en percevant les liens et la progression des idées tout au long de la lecture. Elle repose sur la clarté et la pertinence de l'organisation du contenu, ainsi que sur la capacité de l'auteur à guider le lecteur à travers ses arguments ou son récit de manière logique et convaincante.

La compréhension de récit, aussi complexe qu'elle paraisse, est normalement enseignée depuis de longues années à l'école primaire. Cependant, alors que plusieurs recherches démontrent l'importance cruciale de l'apprentissage de la compréhension, il est inquiétant de constater que de nombreux enseignants avouent ne pas développer un enseignement dédié à cette compétence, comme le souligne l'étude de Martel, Lévesque et Aubin-Horth (2012). Cette constatation est corroborée par Cèbe et Goigoux (2007), qui affirment sans équivoque que les enseignants ne consacrent pas suffisamment de temps à enseigner des stratégies de compréhension. C'est-à-dire qu'il n'y a pas assez de temps consacré à la mise en place d'outils de compréhension. Ces outils permettent, par exemple, d'aider les élèves à repérer les éléments clés du texte, comme les personnages, les événements principaux ou les idées centrales. Ils facilitent également la construction d'inférences, c'est-à-dire la capacité à faire des hypothèses sur le sens implicite du texte à partir des indices donnés par l'auteur. De plus, l'apprentissage de l'utilisation du contexte pour déduire le sens de mots inconnus est une stratégie particulièrement importante, car elle permet aux élèves de surmonter les obstacles liés à leur vocabulaire et d'enrichir leur bagage langagier. Enfin, l'apprentissage des stratégies de lecture, telles que la reformulation, la prédiction, ou la relecture, aide les élèves à aborder un texte de manière plus active et réfléchie, améliorant ainsi leur compréhension globale.

### **C. Les différents niveaux de compréhension**

Dans les parties précédentes, j'ai évoqués les termes de lecture et de compréhension de récit. Je vais désormais expliquer 3 niveaux de compréhensions (littérale, globale et fine) selon Ducancel, 2006 dans l'ouvrage *Sens et code au cycle 2*.

#### **La compréhension littérale : ce qui est écrit explicitement**

Le niveau de compréhension dit « littérale » fait référence à la capacité de l'élève à saisir les informations explicitement présentes dans le texte, c'est-à-dire ce qui est directement écrit. À ce niveau, l'élève n'a pas besoin de faire de déduction : il comprend ce qui est clairement exprimé. Cette forme de compréhension se manifeste typiquement à travers des questionnaires demandant des informations précises, telles que les noms des personnages, les lieux du récit, ou encore des actions spécifiques.

Prenons l'exemple du passage suivant, extrait du livre *Le Loup qui voulait changer de couleur* d'Orianne Lallemand :

« Il était une fois, un gros loup noir qui n'aimait pas sa couleur. Il trouvait le noir trop triste. Lundi, le loup essaya le vert. Il plongea sa patte dans un pot de peinture verte et s'en barbouilla le corps. Quand il fut bien sec, il se regarda dans son miroir et s'exclama « Quel horreur ! On dirait une grosse grenouille. Cela ne va pas du tout ! » Mardi, le loup enfila le pull de laine rouge que lui avait tricoté sa grand-mère, ainsi qu'une paire de bas écarlates. Quand il fut tout rouge, il se regarda dans le miroir et s'exclama : « Non d'un petit cochon, maintenant on dirait le Père Noël... moi qui déteste Noël ! Cela ne va pas du tout » (... ) »

Dans ce cas, la compréhension littérale consisterait à :

- Identifier que le texte parle d'un loup (le personnage principal),
- Décrire ce qu'il se passe lorsqu'il essaie le vert : il a l'impression d'être une grosse grenouille et dit que ça ne va pas du tout.
- ... etc.

Il apparaît donc clairement que la compréhension littérale consiste à repérer et à restituer les informations écrites de manière explicite dans le texte, sans nécessiter d'interprétation ou de déduction.

### **La compréhension globale : capacité à se construire une image mentale**

Le niveau de compréhension dit « globale » est un niveau de compréhension un peu plus complexe que le niveau littéral. En effet, ce niveau consiste en une compréhension plus globale qui va demander à l'élève de saisir l'idée principale du texte en plus de tous les autres éléments (personnages, lieux, ...) de la compréhension littérale. L'élève pourra alors se construire une image mentale qui prendra en compte tous les événements et tous les aspects que l'on peut retrouver dans un texte. Pour arriver à une compréhension globale, l'élève devra alors prendre en compte la chronologie des événements et des arrivées des personnages dans le texte étudié.

Prenons l'exemple du passage suivant, extrait du livre *Le garçon qui criait « Au Loup ! »* de Tony Ross :

Il était une fois un garçon qui vivait de ce côté-ci des montagnes. Il s'appelait Louis. De l'autre côté des montagnes, un loup menait une vie de luxe incroyable. Son nom à lui, personne ne le connaissait. Le loup était très bon chic bon genre pour un loup, bien sûr. Parfois, il enfilait

son habit et s'en allait dîner par delà les montagnes, car il aimait surtout manger les gens. Alors, tout le monde de ce côté-ci des montagnes, avaient très peur de lui. C'est pourquoi chaque fois que Louis n'avait pas envie de faire quelque chose, prendre son bain par exemple, il criait "Au loup !", même s'il n'y avait pas de loup dans les parages. Et comme les gens avaient peur du loup, Louis se retrouvait tout seul et faisait ce qu'il voulait.

(...)

Un jour que Louis faisait un tour dans la montagne, le loup bondit de derrière un rocher. « Au loup ! », hurla Louis, et il se mit à courir vers le village en criant « Au loup ! Au loup ! » Mais sa grand-mère ne le crut pas : « Tu racontes tout le temps la même chose, change un peu de refrain dit-elle ». « Au loup » ! criait toujours Louis, mais personne ne l'écoutait. "Sauvez-moi du loup !", hurlait le pauvre garçon. Tout le monde riait. « Tu te moques encore de nous, mais aujourd'hui, cela ne prend plus. » lui dire les grandes personnes. Le loup avait rattrapé Louis. Mais les grandes personnes lui dire sévèrement « Cela t'apprendra à dire des mensonges ».

La compréhension globale consisterait, pour l'élève, à être capable d'expliquer que l'histoire raconte celle d'un petit garçon qui s'appelle Louis qui vit d'un côté des montagnes et d'un loup qui habite de l'autre côté. Dès que Louis n'a pas envie de faire quelque chose, il s'amuse à crier « Au loup ! » pour faire peur aux gens et être laissé tranquille. Il répète ceci à plusieurs reprises, provoquant la colère et l'agacement des villageois qui ont peur pour rien. Cependant, lorsque le loup arrive vers le village en courant, le garçon, terrifié, se met à crier à nouveau, mais cette fois-ci, personne ne répond à son appel. Les villageois, pensant qu'il s'agit encore d'une farce, et lui dise qu'ils ne croient plus à son mensonge. Louis se fait attraper par le loup car plus personne au village ne le croit.

La compréhension globale permet donc de saisir les liens entre les événements et de restituer les différentes étapes de l'histoire.

### **La compréhension fine : les inférences littérales et pragmatiques**

La compréhension dite « fine » correspond à un niveau de compréhension plus subtil et plus approfondi. En effet, elle concerne les éléments implicites du texte, c'est-à-dire ce qui n'est pas directement exprimé. À ce niveau, l'élève doit être capable de déduire des informations en se basant sur le contexte, les émotions des personnages, l'intention de l'auteur,... Les connaissances préalables du lecteur jouent également un rôle important dans cette compréhension, car elles lui permettent de faire des connexions subtiles et de combler les zones d'ombre du texte. Pour acquérir ce niveau de compréhension, il est essentiel que les niveaux littéral et global soient d'abord maîtrisés. Ce n'est qu'à partir de cette base solide que l'élève pourra

développer une compréhension fine et nuancée du texte, en apprenant à interpréter les significations sous-jacentes et à en saisir les dimensions plus complexes.

Prenon l'exemple du texte suivant, extrait du livre *Un problème avec ma mère* de Babette Cole :

Le problème avec ma mère c'est ses chapeaux.  
Quand elle m'a amené à ma nouvelle école, les autres enfants me regardaient d'un air drôlement bizarre...  
Elle ne s'entendait pas toujours très bien avec les autres parents. Ils me demandaient toujours où était mon papa.  
Je leur répétais ce que ma mère m'avait dit :  
« Il restera en bocal jusqu'à ce qu'il n'aille plus au bistrot. »  
(...)  
Un jour, il y eut le feu à l'école. On a cru qu'on allait tous rôtir.  
Mais ma mère arriva même avant les pompiers ! Et elle éteignit le feu toute seule.  
Les parents félicitèrent ma maman : « Vous avez sauvé nos enfants. »  
Depuis, on joue comme des fous dans la maison de maman.

La compréhension fine dans ce texte permet de relier plusieurs éléments de l'histoire, comme les chapeaux étranges de la mère, les regards des enfants lorsqu'elle l'accompagne à l'école, la réponse étrange de l'enfant concernant son père, ainsi que l'intervention héroïque de la mère lors de l'incendie. Ces éléments, mis ensemble, mènent à la compréhension implicite que la mère est en réalité une sorcière. Bien que cela ne soit jamais dit explicitement dans le texte, la compréhension fine repose sur la capacité à faire des liens entre les actions, les comportements et les réactions des personnages, c'est-à-dire, à faire des inférences. Par exemple, les chapeaux de la mère, qui suscitent des regards curieux des enfants, peuvent être perçus comme un indice de son caractère singulier, voire magique. De même, la réponse de l'enfant concernant son père "Il restera en bocal jusqu'à ce qu'il n'aille plus au bistrot" laisse entendre une situation fantastique et étrange, typique des histoires de sorcières. L'intervention rapide de la mère lors de l'incendie, éteignant le feu avant même l'arrivée des pompiers, renforce l'idée qu'elle possède des pouvoirs extraordinaires, qui rappellent ceux d'une sorcière. La compréhension fine se nourrit donc des indices laissés dans le texte, mais aussi des connaissances préalables du lecteur. En effet, un élève ayant déjà rencontré des récits de sorcières dans d'autres livres (comme des personnages capables de réaliser des actions

magiques ou surnaturelles) pourra plus facilement interpréter les comportements de la mère comme étant magiques.

Ainsi, grâce à la compréhension fine, les élèves peuvent saisir que, bien que l'histoire ne mentionne jamais explicitement la nature de la mère, l'ensemble des indices et leurs connaissances des caractéristiques typiques d'une sorcière (comme la magie, les comportements atypiques et la rapidité d'action) permettent d'en déduire qu'elle est, en effet, une sorcière.

Ce niveau de compréhension est donc plus subtil et interprétatif et s'appuie donc à la fois sur les éléments textuels mais également sur les références culturelles connues des élèves.

## **II- Construire une représentation mentale pour comprendre un récit**

Dans cette seconde partie, je vais évoquer le terme de « représentation mentale » et je verrai alors quelle est la place de ce terme dans l'activité de compréhension.

### **A. Les difficultés dans l'activité de compréhension : l'implicite**

De nombreux élèves sont en difficultés dans l'activité de compréhension et, cette sous partie va me permettre de voir quelles sont les difficultés de cette activité et je rentrerai dans le détail des difficultés souvent causées par les choses implicites des textes.

Le guide d'accompagnement "lecture et compréhension de l'écrit" (2016) examine de près les divers obstacles auxquels les élèves sont confrontés dans leur parcours en lecture, mettant en avant des défis tels que la difficulté à maintenir la cohérence du texte, à construire une représentation vivante des personnages, ainsi qu'à distinguer la véritable compréhension de la simple quête d'informations. Sur ce point crucial, les travaux de Goigoux et Cèbe (2013) recommandent vivement l'utilisation de questionnaires afin de stimuler la réflexion des élèves sur le contenu du texte, les aidant ainsi à extraire les idées essentielles. Pour cela, ils suggèrent que les questions posées soient formulées de manière à encourager les élèves à retenir les concepts clés, dépassant ainsi la simple reconnaissance des mots. Jocelyne Giasson (2000) partage cette idée en insistant sur l'importance des questionnaires dans le processus

global de compréhension. Cependant, elle nuance son propos en expliquant qu'utiliser des questionnaires sert notamment à poser des questions pertinentes aux élèves, qui les poussent à s'engager activement dans la réflexion et à approfondir leur compréhension du texte, favorisant ainsi un apprentissage plus significatif. Cette approche vise à encourager les élèves à questionner le texte pour en extraire les idées principales, même si certaines d'entre elles peuvent être implicites. Les élèves doivent également être capables d'élargir leur compréhension en faisant des inférences et en utilisant leurs connaissances pour déduire ce qui n'est pas explicitement mentionné dans le texte. Giasson insiste cependant sur le fait que ces questionnaires portent trop souvent sur des informations mineures du texte, c'est-à-dire sur les choses explicites et que dans ce cas, alors, le questionnaire ne sera pas toujours un outils d'aide à la compréhension.

La notion d'implicite, et par conséquent d'inférences, revêt une importance capitale dans le processus de compréhension en lecture. C'est sur cela que je vais maintenant me concentrer. Selon Giasson (2000), les inférences vont au-delà de la compréhension littérale, en dépassant les informations explicitement fournies par le texte. En d'autres termes, il s'agit de comprendre ce qui n'est pas directement énoncé, mais qui peut être déduit ou interprété à partir des éléments présents dans le texte ou encore, du contexte et de ses connaissances personnelles. Steve Bissonnette (2013), consultant en éducation, explique que faire une inférence, c'est "lire entre les lignes" et aller au-delà de ce qui est littéralement écrit. Il souligne que l'inférence est une stratégie essentielle pour répondre efficacement aux questions posées sur un texte. Par exemple, si le texte mentionne que "Paul sort son parapluie", et que la question est "quel temps fait-il ?", l'élève doit faire une inférence en se basant sur le mot "parapluie" pour déduire qu'il pleut. Campion et Rossi (1999) ajoutent que les inférences impliquent l'ajout par le lecteur d'informations non explicitement mentionnées dans le texte pour en comprendre le sens. Selon eux, la compréhension d'un texte nécessite la mobilisation de divers processus cognitifs qui intègrent les informations fournies par le texte aux connaissances préalables du lecteur, afin de construire une représentation mentale cohérente du contenu.

Il existe différentes manières de classer les inférences. Selon Campion et Rossi (1999), il est possible de distinguer deux types d'inférences qui se produisent lors de la compréhension d'un texte : les inférences nécessaires à la construction de la

cohérence de la représentation et les inférences appelées "élaborations optionnelles". Les premières sont indispensables pour établir une cohérence dans la compréhension du texte, tandis que les secondes sont des inférences permises mais non imposées par l'auteur. D'autres auteurs ont travaillé sur la façon de classer les inférences, par exemple Giasson (2000) parle d'inférences logiques et d'inférences pragmatiques. Les inférences logiques sont des inférences qui reposent sur les informations explicites présentes dans le texte. Les lecteurs utilisent leur capacité de raisonnement logique pour combiner ces informations et tirer des conclusions logiques. Les inférences pragmatiques contrairement aux inférences logiques, reposent sur des connaissances contextuelles et des indices implicites dans le texte. Les lecteurs utilisent leur compréhension du monde réel et des interactions sociales pour interpréter ces indices et tirer des conclusions. Pour finir, je me suis intéressée aux travaux de De La Haye et Bonneton-Botte (2007). Selon eux, les inférences peuvent se classer en trois types : des inférences grammaticales, des inférences lexicales ainsi que des inférences sémantiques.

### **Les inférences grammaticales**

Ces inférences peuvent être produites lorsqu'une ambiguïté grammaticale a été levée. Les lecteurs vont alors utiliser leurs connaissances des règles grammaticales pour en déduire le sens d'une phrase ou d'un passage textuel. Prenons l'exemple donné par ces auteurs :

Exemple : *Le matin, c'est toujours la course pour faire sa toilette. Ma mère, mon père et moi devons faire vite pour être prêts à l'heure. Ce matin, quand j'ai frappé à la porte de la salle de bain, une voix m'a répondu : « Une minute, je ne suis pas encore habillé ! ».*

1. Qui était dans la salle de bain quand j'ai frappé ?

Ici, pour répondre à cette question, je peux remarquer que « habillé » est au masculin singulier, ça ne peut donc pas être une femme qui est dans cette salle de bain : c'est donc le son père.

### **Les inférences lexicales**

Ces inférences peuvent être produites « par association, à partir des mots du textes ». Les élèves vont alors utiliser leurs connaissances des mots de vocabulaires pour interpréter le sens global du texte. Prenons encore l'exemple donné par ces auteurs :

Exemple : *monsieur Zieuvifs regardait tous ses élèves avec admiration et émotion. Ils étaient tous en tenue, avec leurs ceintures noires, marron ou orange et l'applaudissaient chaleureusement. Il part à la retraite ce soir et ne les accompagnera plus tous les week-ends pour les compétitions.*

#### 1. Qui est monsieur Zieuvifs ?

La connaissance et la compréhension des mots « ses élèves », « tenue » « ceintures noires, marron ou orange » et « compétition » permettent de comprendre que monsieur Zieuvifs est sûrement un professeur d'arts martiaux mais, cette information n'est pas explicitement écrite.

### **Les inférences sémantiques**

Ce sont des inférences qui arrivent après que le texte ait été lu et compris dans son intégralité. Les élèves utilisent alors leurs connaissances du monde pour faire des inférences sur des choses implicites comme le thème, les intentions des personnages, etc. Voici de nouveau un exemple de ces deux auteurs :

Exemple : *Un virus informatique a contaminé l'ordinateur du collège. Toutes les notes des devoirs, que les professeurs avaient enregistrées, ont été effacées. L'administration du collège a été dans l'incapacité d'envoyer les bulletins ce trimestre. Quand Émilie a appris cette nouvelle, elle a sauté de joie.*

#### 1. Pourquoi Émilie a-t-elle sauté de joie ?

Dans cet exemple, les informations de la troisième phrase permettent de mettre en relation la raison pour laquelle Émilie a sauté de joie : elle n'avait sûrement pas de bons résultats sur son bulletin trimestriel.

Toutes ces inférences doivent donc être mobilisées pour parvenir à une compréhension approfondie d'un texte, mais elles peuvent également constituer une source de difficultés pour les élèves. Selon moi, l'intégration de ces différentes catégories d'inférences, dans l'enseignement en cycle 2, favoriserait un apprentissage plus riche et complet. Ainsi, les élèves seraient prêts à mieux appréhender la complexité des textes qu'ils rencontrent.

Les inférences permettent donc de tirer des conclusions à partir d'informations incomplètes ou implicites dans un texte. Pour y parvenir, il est essentiel que les élèves mobilisent leur représentation du monde, autrement dit, leurs représentations mentales. Leurs connaissances préalables influençant leur interprétation, il est important qu'ils sachent les exploiter afin de construire une représentation mentale cohérente et utile à leur compréhension.

## **B. La place de la représentation mentale dans la compréhension**

Après avoir évoqué les difficultés que peuvent rencontrer les élèves dans l'activité de compréhension et notamment dans la compréhension de l'implicite et des inférences, je vais maintenant évoquer la place de la représentation mentale pour aider à la compréhension.

Dans le rapport conjoint de l'Office National de la Lecture (ONL) et de l'inspection générale de l'éducation nationale (2005), il est expliqué que la compréhension de la lecture implique la construction mentale d'une représentation de ce qui est écrit. L'importance cruciale de la construction d'une représentation mentale pour la compréhension de l'écrit est également soutenue par Roland Goigoux et Sylvie Cèbe dans leur revue de 2013. Ils mettent en avant le concept selon lequel la compréhension de textes implique la création d'une image mentale vivante de ce qui est lu. Pour les élèves du cycle élémentaire, cette activité est perçue comme un moyen de 'créer un film' dans leur esprit.. Selon leurs recherches approfondies, il est essentiel que les élèves puissent former une représentation mentale cohérente du contenu qu'ils lisent afin d'en saisir pleinement le sens. Dans cette optique, Goigoux et Cèbe suggèrent une approche pratique pour aider les élèves à développer cette capacité cruciale. Ils proposent que, pour favoriser la construction de représentations mentales riches et expressives, les enseignants peuvent intégrer des activités visuelles telles que le

dessin ou la création de schémas. Bishop propose également l'utilisation du visibiléo qui permet de conserver les éléments de compréhension important de chaque chapitre de l'histoire étudiée. Les élèves peuvent ensuite tracer les liens logiques entre les événements pour enfin pouvoir y ajouter les éléments implicites du texte. Ces outils visuels permettent aux élèves de visualiser les situations et les concepts évoqués dans les textes, renforçant ainsi leur compréhension et leur capacité à verbaliser les idées rencontrées.

Dans les travaux de Fayol (1992), psychologue cognitif, la notion de représentation mentale occupe une place centrale. Il souligne que le processus de compréhension commence par la construction d'une représentation mentale vivante de ce qui est écrit. Pour Fayol, cette représentation mentale est bien plus qu'une simple visualisation ; elle est une connexion dynamique entre le lecteur et le texte, permettant une immersion profonde dans le contenu. La représentation mentale, selon Fayol, se réfère à la capacité de l'esprit à générer des images mentales, des idées ou des concepts qui ne sont pas immédiatement présents dans l'environnement du lecteur. Ces images mentales ne sont pas de simples reproductions visuelles, mais plutôt des constructions mentales complexes qui englobent les perceptions, les émotions et les connaissances préalables du lecteur. Fayol insiste sur l'importance de ces représentations dans le processus de compréhension, les considérant comme des fondations essentielles sur lesquelles reposent la construction du sens.

De manière complémentaire, le guide Éduscol (2022) met en avant l'idée que comprendre un texte implique la création d'une représentation cohérente et unifiée de la situation décrite, désignée comme le "modèle de situation". Ce modèle de situation va au-delà de la simple interprétation des mots ; il englobe la compréhension des relations entre les personnages, des enjeux et des implications sous-jacentes du texte.

### **III- Textes institutionnels et comparaison internationale**

Dans cette troisième et dernière partie de la phase théorique de ce mémoire de recherche, je vais regarder la place qu'occupe la compréhension dans les textes officiels ainsi que quelques recherches sur cette activité.

## **A. Les textes officiels**

Je vais maintenant regarder la place de la compréhension dans les différents textes officiels.

Je vais tout d'abord m'appuyer sur les différents supports institutionnels proposés par le ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et du sport afin de voir ce qui est dit sur l'activité de compréhension. Ces documents revêtent une importance capitale car ils offrent des repères communs à tous les enseignants, garantissant ainsi une uniformité dans les apprentissages fondamentaux pour tous les élèves du même niveau.

D'après le bulletin officiel n°31 du 30 juillet 2020, une observation attentive des cycles 2 et 3 révèle que l'apprentissage de la langue française, sous toutes ses formes (orale et écrite), est essentiel. Le cycle 2 est clairement identifié comme une « période déterminante » dans l'acquisition de la lecture et de l'écriture. Il est souligné que les activités de lecture doivent être « régulières et structurées » dès le CP. Au début du cycle 2, les lectures collectives jouent un rôle crucial, permettant aux élèves d'accéder au sens avec l'aide de l'enseignant, favorisant ainsi la compréhension implicite. Par la suite, les élèves sont encouragés à développer de manière autonome une démarche explicite pour découvrir et comprendre un texte. Concernant le cycle 3, les programmes insistent sur la nécessité de consolider les acquis du cycle 2. Les activités de lecture, d'écriture et d'oral doivent être « régulières et quantitativement importantes ». Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture de mars 2015 met également en avant la maîtrise de la langue française, avec la compréhension de l'oral et de l'écrit au cœur du domaine 1.

Enfin, le document d'accompagnement des programmes de 2020 souligne que « l'enseignement de la compréhension constitue le fondement d'une voie d'accès à la lecture autonome ». Il insiste sur l'importance de susciter chez les élèves le plaisir de lire, que ce soit face à un texte littéraire ou documentaire, et préconise un enseignement de la compréhension « explicite, stratégique et actif ». Pour répondre efficacement à ces trois recommandations essentielles, ce guide préconise une approche holistique de l'enseignement de la lecture. Il met en avant plusieurs éléments clés. Par exemple, il souligne l'importance cruciale de fournir des contextes de lecture stimulants, en utilisant une diversité de textes et en fixant des objectifs variés. De plus,

il recommande vivement d'enseigner aux élèves différentes structures de texte et une gamme étendue de stratégies de compréhension, afin de renforcer leurs compétences en lecture de manière globale.

En outre, parmi les nombreuses recommandations émises, il convient de mettre en lumière le rôle crucial de la discussion dans le processus de compréhension. Encourager activement les élèves à échanger sur leur compréhension du texte favorise une appropriation plus profonde du contenu et stimule leur réflexion critique. En effet, la discussion permet non seulement de consolider la compréhension individuelle, mais aussi de favoriser un apprentissage collaboratif, où les idées sont partagées et enrichies collectivement.

Tous ces textes cités ci-dessus mettent en évidence le caractère prioritaire de la compréhension en lecture, ce qui suscite mon intérêt pour cette thématique.

## **B. Les résultats de la recherche (PIRLS et autres recherches)**

Pour examiner de manière approfondie les difficultés rencontrées dans l'apprentissage de la compréhension de la lecture, je me suis penchée sur les résultats de l'étude PIRLS menée en 2021. Cette étude, conduite tous les cinq ans, vise à évaluer les compétences en compréhension de l'écrit des élèves en fin de quatrième année de scolarité dans les systèmes éducatifs systématiques, correspondant au CM1 en France. Notre intérêt pour cette étude était de positionner la France par rapport aux autres pays participants. L'édition de 2021 de cette étude a impliqué 400 000 élèves issus de 54 pays, parmi lesquels 5 340 étaient français. En termes de résultats, la France a obtenu un score global de 514 points, ce qui la place au-dessus de la moyenne internationale de 500 points, mais en deçà de la moyenne européenne de 527 points. Il est également important de noter que la France maintient un score stable, après avoir connu une baisse continue au cours des quinze années précédentes.

De plus, cette étude révèle que les performances des élèves français dans la compréhension de textes narratifs et informatifs sont restées stables depuis 2016. En comparant les résultats de l'étude PIRLS de 2016, j'ai constaté que deux compétences en compréhension étaient évaluées : "Interpréter et apprécier" et "Prélever et inférer".

En 2016, la moyenne européenne pour la compétence "Prélever et inférer" était de 542 points, tandis que celle pour la compétence "Interpréter et apprécier" était de 539 points. Cependant, la France se situait en dessous de ces moyennes, avec respectivement 521 points et 501 points. Les conclusions de l'étude de 2016 ont révélé que les enseignants français proposaient moins d'activités visant à développer les stratégies et les compétences des élèves en compréhension de l'écrit par rapport à leurs homologues européens.

En examinant les résultats entre 2016 et 2021, je constate que peu de progrès ont été réalisés. Bien qu'il y ait eu une légère amélioration dans la compétence "Interpréter et apprécier", le score moyen des élèves français reste inférieur à celui des 17 autres pays participants à l'étude PIRLS.

|                               |                          | 2016 | 2021 | Différence 2016 - 2021 |
|-------------------------------|--------------------------|------|------|------------------------|
| France                        | Prélever et inférer      | 521  | 519  | -2                     |
|                               | Interpréter et Apprécier | 501  | 510  | 9                      |
| Union européenne<br>(17 pays) | Prélever et inférer      | 542  | 529  | -13                    |
|                               | Interpréter et Apprécier | 537  | 528  | -9                     |
| Différence<br>France - UE     | Prélever et inférer      | 22   | 11   | -11                    |
|                               | Interpréter et Apprécier | 36   | 19   | -17                    |

En outre, notre exploration s'est étendue à l'étude menée de 2013 à 2015, connue sous le nom de LireEcrireCP et dirigée par Goigoux. Bien que cette étude ne porte pas spécifiquement sur les cycles 2 et 3 ciblés dans ce mémoire de recherche, il m'a semblé pertinent de mettre en lumière quelques points clés.

Durant cette période, les chercheurs ont noté un aspect crucial : le faible temps accordé à l'enseignement de la compréhension. En effet, seulement 15,5% du temps consacré à la lecture et à l'écriture était dédié à cette dimension essentielle. Les tâches écrites et individuelles ont ainsi occupé une énorme place dans le temps d'enseignement.

Par ailleurs, les observations ont révélé une lacune significative dans près de la moitié des classes étudiées : l'absence de tâches visant à développer chez les élèves la capacité à rendre explicite une information implicite contenue dans le texte, en produisant des inférences et en engageant des débats ou des négociations d'interprétation. Cette constatation soulève, pour ma part, des questions sur l'enseignement explicite de la compréhension et m'encourage encore davantage à

donner une attention particulière à la dimension de la compréhension dans l'enseignement de la lecture.

## **Cadre méthodologique**

Dans cette phase d'expérimentation visant à évaluer un dispositif axé sur l'amélioration de la compréhension écrite au cycle 2 ou 3, j'aborderai tout d'abord la problématique et les hypothèses de recherche. Ensuite, j'examinerai le choix du dispositif spécifique retenu ainsi que la séquence pédagogique sous-jacente au projet. Enfin, je présenterai la collecte des données, en détaillant les différents éléments impliqués et les conclusions pouvant en découler.

### **I- Problématiques et hypothèses de recherche**

#### **A. Objectifs de la recherche**

À la lumière des points soulevés dans la partie théorique, il apparaît que la compétence en compréhension requiert un ensemble de compétences complexes, notamment la capacité à identifier les idées principales, à faire des inférences et à analyser le texte. Cependant, dans de nombreuses classes d'écoles élémentaires, cet aspect crucial de l'apprentissage n'est pas toujours enseigné de manière explicite. Ainsi, cette recherche vise à examiner de plus près l'impact d'une approche didactique explicite sur la réussite des élèves en matière de compréhension. En d'autres termes, elle cherche à déterminer si la mise en place d'une séquence d'enseignement spécifiquement axée sur l'amélioration de la compréhension peut conduire à des résultats plus positifs chez les élèves.

#### **B. Hypothèses théoriques**

L'hypothèse sous-jacente est que, en fournissant aux élèves des stratégies et des outils explicites pour aborder et comprendre un texte (la représentation mentale par exemple ici), ces derniers seront mieux équipés pour réussir dans cette activité. Cela pourrait se traduire par une augmentation de leur capacité à saisir le sens global d'un texte, à interpréter les informations et à répondre de manière appropriée aux questions de compréhension.

#### **C. Hypothèses opérationnelles**

Ce mémoire de recherche vise à investiguer deux questions opérationnelles :

1. Si les élèves bénéficient d'une séquence d'apprentissage explicite visant à leur fournir des outils (savoir repérer les mots clés du texte, les événements, utiliser le contexte pour comprendre l'implicite ...) pour identifier les idées principales et construire une représentation mentale, ils seront plus aptes à répondre à un questionnaire de lecture de façon efficace.
2. Si l'enseignant enseigne explicitement aux élèves des stratégies pour comprendre l'implicite et faire des inférences, ils auront moins de difficultés à répondre à un questionnaire de lecture portant sur l'implicite.

## **II- Méthodologie**

Je vais maintenant présenter la méthodologie de mon recueil de données. Je présenterai dans un premier temps les participants à l'étude, puis le matériel nécessaire ainsi que la procédure que j'ai mis en oeuvre.

### **A. Participants**

La séquence pédagogique s'est déroulée dans une école située à Colomiers (31), en milieu urbain. Cet établissement accueille un public d'élèves issus de milieux socio-culturels diversifiés.

Les participants étaient les élèves de la classe de CE2 de Madame D\*\*\*\*, professeure des écoles et maître formatrice. Comme j'ai pu le remarquer dans le cadre théorique, le cycle 2 est une période où l'apprentissage de la compréhension de lecture est crucial puisqu'il est ensuite poursuivi au cycle 3 avec des textes de plus en plus complexes. Cette classe comptait 24 élèves, incluant 4 élèves allophones ainsi que 7 élèves anglophones inscrits en classe internationale. Tous les élèves ont participé à ce recueil de données.

Ce recueil de données s'est effectué durant la période 5 de l'année scolaire 2023/2024. Durant les quatre premières périodes de l'année, les élèves avaient découvert plusieurs ouvrages : « L'arbre à rêves » de Ghislaine Roman, « Loulou » de Grégoire Solotareff, « Un loup trop gourmand » de Keiko Kanza, « Le loup sentimental

» de Geoffroy de Pennart, « Vezmô la sorcière » de Geoffroy de Pennart, « Méli-mélo au carnaval » de Ghislaine Roman et enfin « Le Fil » de Philippe Jalbert. Il est donc notable que ces élèves avaient été exposés à une variété de livres tout au long de leur année de CE2.

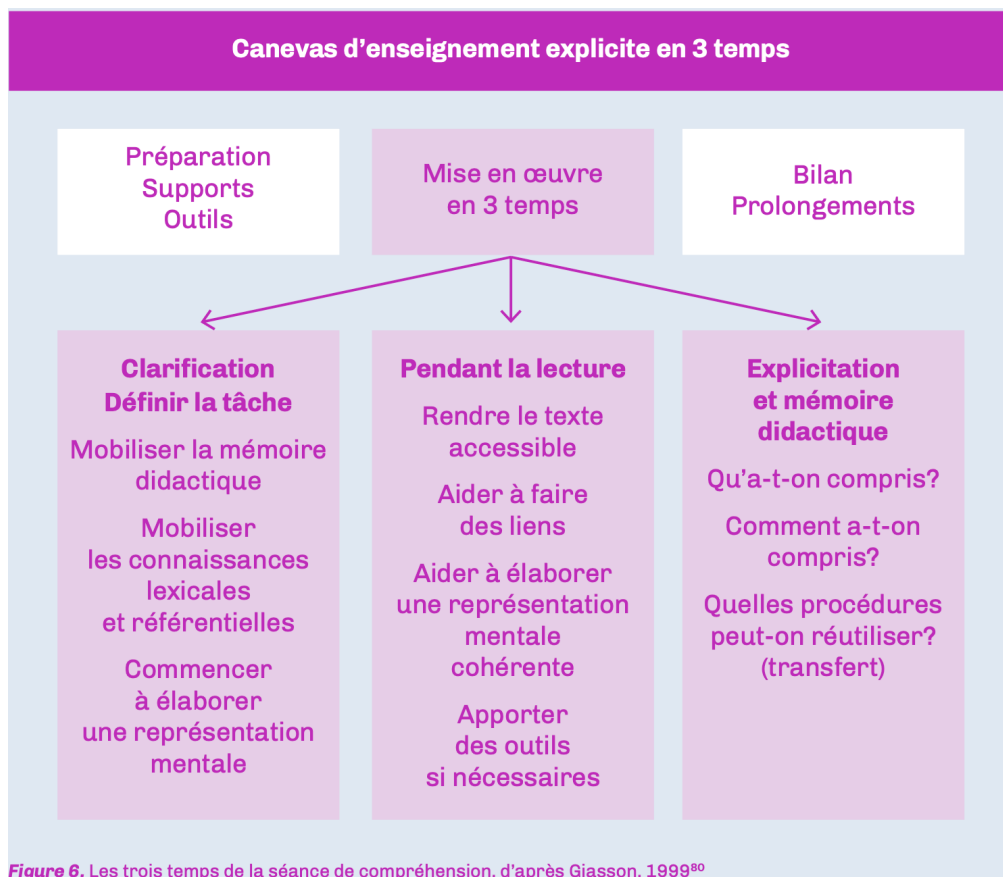
Les élèves n'utilisent pas de manuels pour l'activité de compréhension, l'enseignante se sert des ouvrages précédemment cités pour pratiquer cette activité.

Quelques livres sont exposés dans la classe (en général ceux qu'ils ont déjà lu) mais aucun coin lecture n'est proposé aux élèves dans l'espace de la classe. Tous les soirs, l'enseignante regroupe les élèves au « coin regroupement » afin de leur lire un chapitre du livre *Le feuillet d'Hermès, la mythologie grecque en cent épisodes* écrit par Murielle Szac. Cette activité ritualisée est toujours suivie d'un temps libre de question sur le chapitre étudié.

## **B. Matériel**

Pour mettre en place la séquence d'enseignement voulue pour réaliser un recueil de données qui pourrait répondre à mon questionnement, je me suis appuyée sur des outils déjà existants tels que des manuels d'apprentissages de la lecture / compréhension. Tout d'abord, je me suis servie du livre *Lectorino & Lectorinette*, de Goigoux et Cèbe qui est un outil didactique qui propose un enseignement explicite et progressif de la compréhension de texte narratif. Je me suis également servie des supports de séquence trouvés sur les sites institutionnels tels qu'Eduscol ou encore des sites Académiques.

Pour la construction de la séquence je m'appuie également sur le schéma des « 3 moments distincts » d'une séance de compréhension de Giasson (1999), disponible dans la revue Eduscol « *La compréhension au cours moyen* », (2022).



Dans ce schéma, je peux donc distinguer trois étapes dans la mise en œuvre d'une séance de compréhension. Je vais les expliciter ci-dessous.

Tout d'abord, la première étape est celle de la « clarification », qui correspond à la définition de la tâche attendue des élèves. Dans cette phase initiale, l'enseignant clarifie et définit les objectifs de la séance. Cela peut inclure la présentation du texte à étudier ainsi que la clarification du vocabulaire potentiellement difficile, afin de lever les ambiguïtés lexicales et référentielles qui pourraient gêner la compréhension lors de la lecture. Cette étape vise également à activer la mémoire didactique des élèves et à leur permettre de commencer à élaborer une première représentation mentale du texte avant même de commencer à le lire.

Ensuite, la deuxième étape est celle de la lecture. À ce stade, il est essentiel que le texte soit rendu accessible aux élèves, c'est-à-dire qu'il soit adapté à leur niveau de compréhension. Un texte trop difficile pourrait créer des obstacles et décourager les élèves, tandis qu'un texte trop facile ne stimulerait pas leur progression dans l'activité de compréhension. Il est également important que l'enseignant accompagne les

élèves pour les aider à élaborer une représentation mentale cohérente du texte. Pour cela, il peut mettre à leur disposition divers outils pédagogiques, tels que des dessins, des schémas ou des cartes mentales, qui leur permettent de visualiser et organiser les informations du texte. Les élèves peuvent aussi être invités à reproduire des scènes ou à relever uniquement les éléments clés du texte, afin de se concentrer sur les aspects essentiels.

Enfin, la troisième étape est celle de l'explicitation et de la mémoire didactique. Cette phase permet aux élèves d'explicitier ce qu'ils viennent de lire, en reformulant et en clarifiant les informations principales du texte. Cela favorise la consolidation de leur compréhension et l'ancrage des connaissances dans leur mémoire. En outre, cette étape offre un moment d'institutionnalisation, au cours duquel l'enseignant peut rappeler les outils et stratégies utilisés par les élèves, afin de les ancrer dans leur pratique future et de les rendre conscients des méthodes qui facilitent la compréhension.

### **C. Procédure de recueil de données**

Pour réaliser ce recueil de données, j'ai construit une séquence d'enseignement avec une évaluation diagnostique (en début de séquence) et une évaluation sommative (en fin de séquence) qui me permettront de pouvoir évaluer le niveau des élèves en amont et en aval de séquence d'enseignement. Les fiches de préparation de cette séquence sont disponibles en annexe.

#### **C.1. Séance 1 - L'évaluation diagnostique (Annexe n°3) :**

Pour cette évaluation diagnostique, j'ai proposé aux élèves le texte « *La sorcière amoureuse* », extrait des *Histoires pressées* de Bernard Friot (Annexe n°1). Ce texte a été choisi en concertation avec Madame D\*\*\*\*, car les élèves devaient étudier, au cours de l'année, des textes extraits des *Histoires pressées*. Selon elle, ce texte était accessible au niveau des élèves.

Ce texte contient des éléments implicites qui me permettront d'évaluer la compréhension fine des élèves de cette classe de CE2. Il était accompagné d'un

questionnaire (Annexe n°2). comportant des questions explicites pour aider les élèves à entrer dans le texte. Ces questions me permettront de m'assurer que tous les élèves ont atteint une compréhension littérale et globale. Par ailleurs, des questions implicites figurent également dans le questionnaire afin d'évaluer leur compréhension fine, une compétence qui sera travaillée tout au long de la séquence.

Pour cette évaluation diagnostique, j'ai également mesuré le temps nécessaire à chaque élève pour accomplir la tâche, afin de comparer ce temps avec celui de l'évaluation sommative.

Cette évaluation diagnostique s'est déroulée de la manière suivante :

1. Une première lecture du texte à voix haute par l'enseignante.
2. Une seconde lecture individuelle par les élèves.
3. Une réponse collective aux questions de vocabulaire posant problème.
4. Enfin, un questionnaire individuel de compréhension.

## **C.2. Séance 2 – Apprendre à se construire une représentation mentale (Annexe n°5) :**

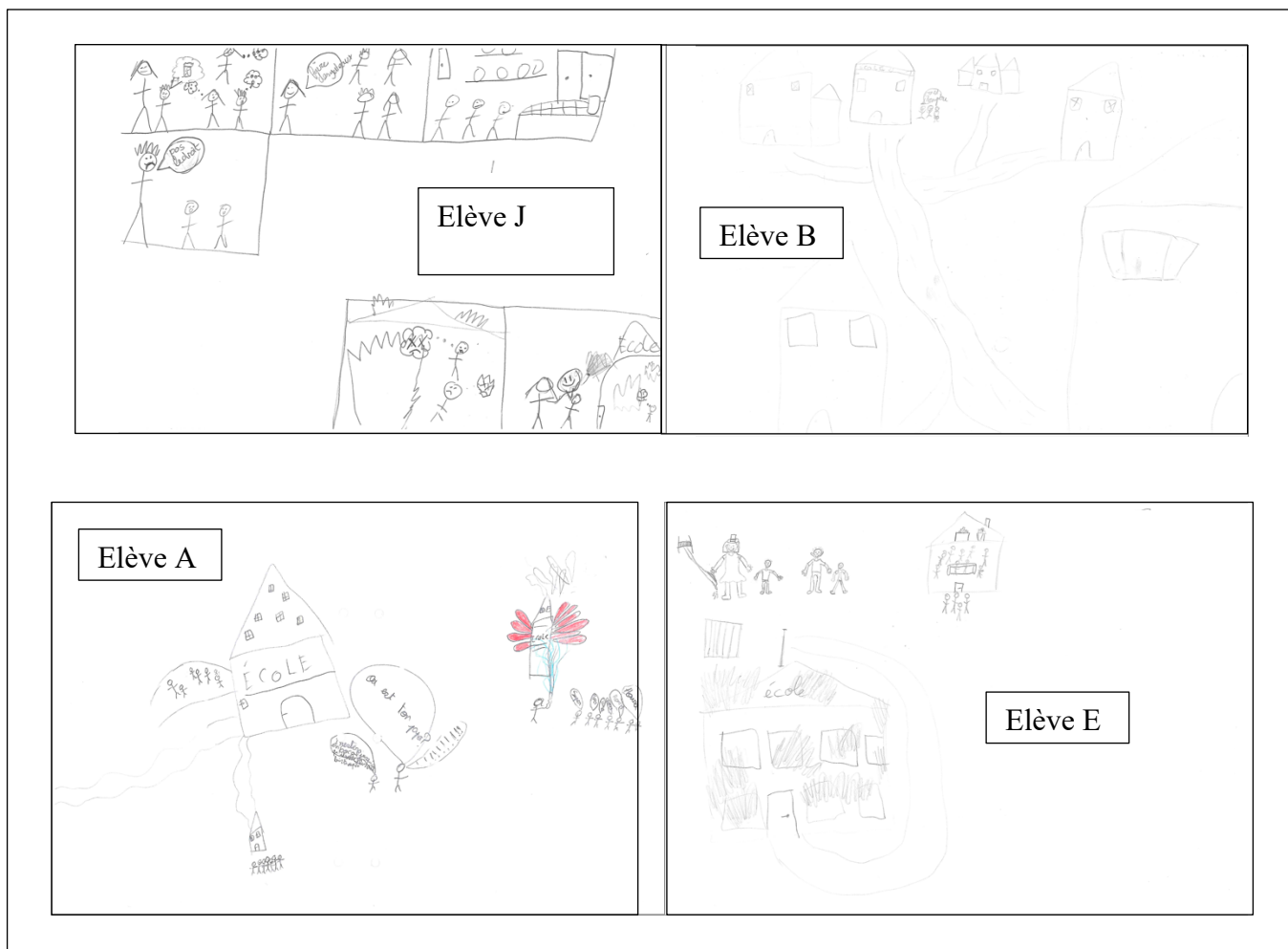
Cette séquence d'apprentissage s'appuie sur le texte intitulé « Le problème avec ma mère » de Babette Cole (Annexe n°4). Cette deuxième séance s'inspire du modèle de la séance 2A de l'outil *Lectorino & Lectorinette*. L'objectif principal était de montrer aux élèves comment se créer une image mentale de l'histoire, afin de pouvoir ensuite la raconter à quelqu'un.

La séance s'est déroulée de la manière suivante :

1. Recueil des connaissances des élèves sur ce qu'est une représentation mentale.
2. Présentation et première lecture du texte par l'enseignante. Les élèves ont dessiné leur première représentation mentale de l'histoire.
3. Deuxième lecture du texte avec un enrichissement des représentations mentales, en prenant en compte les émotions des personnages.

4. Présentation des représentations mentales réalisées par les élèves lors d'un regroupement collectif.
5. Institutionnalisation de l'outil « représentations mentales », en expliquant son importance et ses usages pour la compréhension des textes.

### **Exemple de représentations mentales :**



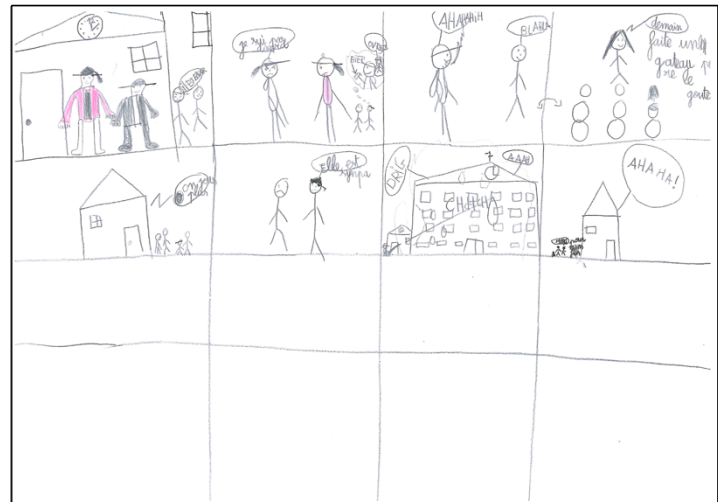
Après cette séance, nous avons réfléchi ensemble à la facilité de représenter les événements sous forme de petites saynètes comme l'avait fait l'élève J.

### **C.3. Séance 3 – Le sens des mots pour une meilleure représentation mentale (Annexe 6) :**

Cette troisième séance avait pour objectif d'utiliser le sens des mots pour améliorer la construction d'une représentation mentale efficace, en s'appuyant sur la

La séance s'est déroulée de la manière suivante :

- ### Exemple de représentations mentales :



Lors de cette troisième séance, nous nous sommes concentrés sur l'implicite dans les textes. Les élèves ont mobilisé leurs capacités de représentation mentale pour effectuer des inférences. Ils ont ensuite été invités à formuler des hypothèses en

réponse aux questions soulevées par le texte et à comparer leurs propositions, afin de montrer que chacun peut avoir une interprétation différente.

La séance s'est déroulée de la manière suivante :

1. Rappel de la séance précédente pour ancrer les apprentissages, suivi de la présentation de l'objectif de la séance.
2. Reprise des éléments des représentations mentales où des désaccords existaient, afin de générer des questionnements. Les élèves ont ensuite formulé des hypothèses individuelles en réponse à ces questionnements (voir annexe n°8).
3. Lecture collective des hypothèses, permettant aux élèves de constater la diversité des réponses possibles.
4. Institutionnalisation sur le concept d'implicite, en insistant sur le fait que certains éléments ne sont pas explicitement mentionnés dans le texte, mais nous amènent à formuler des hypothèses.

#### **Exemple de d'hypothèses des élèves :**

Comment la maman arrive-t-elle plus vite que les pompiers à l'école ? Pourquoi arrive-t-elle à éteindre le feu ?

Je pense que la maman habite près de l'école donc à  
vu le feu plus vite que les pompiers. La maman arrive à  
éteindre le feu parce que elle a prit un tuyau d'eau  
avec elle.

Comment la maman arrive-t-elle plus vite que les pompiers à l'école ? Pourquoi arrive-t-elle à éteindre le feu ?

Parce que elle est un pompier.

Pourquoi les parents n'aiment-ils pas la mère ?

Parce que elle est méchante avec les autres parents  
et leur enfant

Pourquoi les parents n'aiment-ils pas la mère ?

Ils n'aiment pas la mère peut-être parce  
qu'elle est un peu bizarre.

### C.5. Séance 5 – Utiliser le contexte pour répondre aux questions implicites :

Une cinquième séance a été consacrée aux questions implicites que le texte peut soulever. Cette séance avait pour objectif de montrer aux élèves comment s'appuyer sur le contexte et sur les mots-clés identifiés pour comprendre les éléments implicites, c'est-à-dire ceux qui ne sont pas explicitement écrits.

Déroulement de la séance :

1. Rappel de la séance précédente, pour consolider les apprentissages et introduire l'objectif de la séance : comprendre comment interpréter les éléments implicites d'un texte.
2. Reprise du questionnement des élèves sur le sexe du personnage, en analysant les accords grammaticaux comme indices pour répondre aux questionnements implicites.
3. Formulation d'une question implicite générale sur l'identité d'un personnage de l'histoire, pour approfondir la réflexion et guider les élèves vers une démarche d'enquête.
4. Recherche d'indices dans le contexte de l'histoire, en utilisant les détails du texte et les mots-clés pour affiner les hypothèses des élèves.
5. Conclusion générale, visant à institutionnaliser les outils nécessaires à la compréhension d'un texte

## **C.6. Séance 6 – Evaluation sommative :**

Pour conclure ce recueil de données, j'ai réalisé une évaluation sommative. Les élèves ont reçu le même support que pour l'évaluation diagnostique, lequel n'avait pas été corrigé avec eux entre-temps. Cela m'a permis de recueillir les mêmes données et de mesurer l'évolution de leur compréhension et de leur efficacité pour répondre à un questionnaire, après la séquence d'apprentissage.

Cette évaluation sommative s'est déroulée de la même manière que l'évaluation diagnostique, selon le déroulé suivant :

1. Une première lecture du texte à voix haute par l'enseignante, pour familiariser à nouveau les élèves avec le contenu.
2. Une seconde lecture individuelle par les élèves, leur permettant de se concentrer sur les détails du texte.
3. Une réponse collective aux questions de vocabulaire posant problème, afin de clarifier les mots clés avant de passer à la compréhension du texte.
4. Enfin, un questionnaire individuel de compréhension, pour évaluer l'acquisition des compétences en matière de compréhension littérale et implicite.

Les données de cette étude sont recueillies lors de la première séance, au moment de l'évaluation diagnostique, puis lors de la dernière séance, au cours de l'évaluation sommative, réalisée après la séquence d'enseignement dédiée à la compréhension. Elles peuvent ainsi être analysées a posteriori.

## **C.7. Les indicateurs d'analyse :**

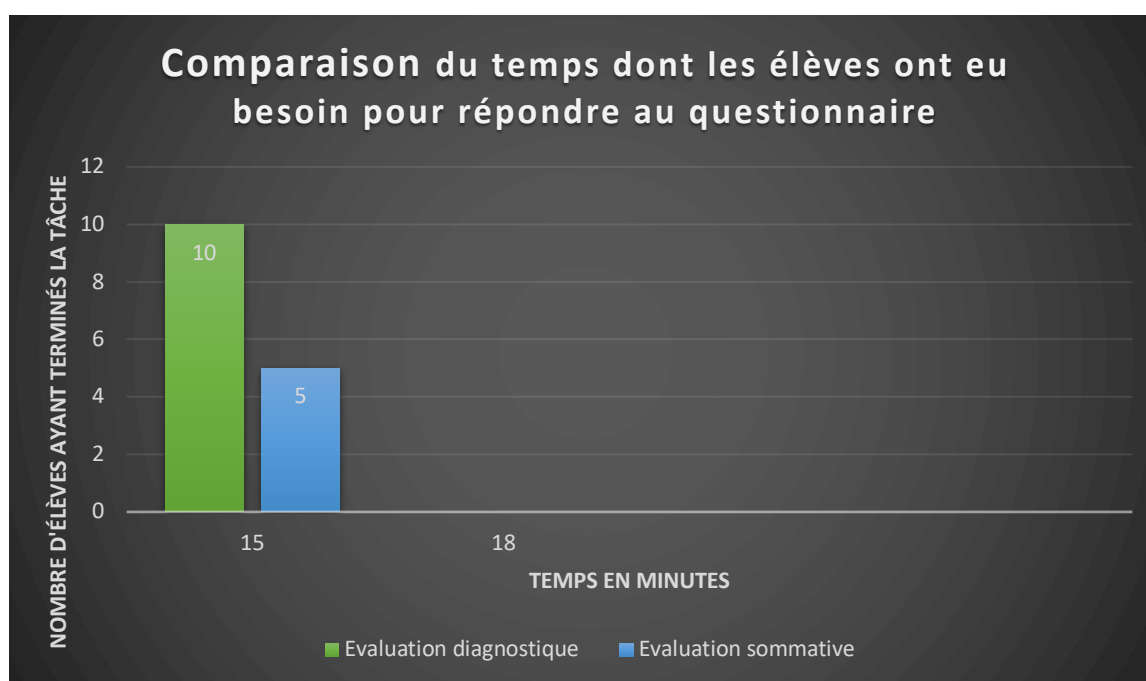
Pour rappel, les deux hypothèses auxquels j'essaie de répondre avec ce recueil de données sont les suivantes :

1. Si les élèves bénéficient d'une séquence d'apprentissage explicite visant à leur fournir des outils (savoir repérer les mots clés du texte, les événements, utiliser le contexte pour comprendre l'implicite ...) pour identifier les idées principales et construire une représentation mentale, ils seront plus aptes à répondre à un questionnaire de lecture de façon efficace.

2. Si l'enseignant enseigne explicitement aux élèves des stratégies pour comprendre l'implicite et faire des inférences, ils auront moins de difficultés à répondre à un questionnaire de lecture portant sur l'implicite.

Pour répondre à la première problématique je me concentrerai sur la différence de temps nécessaire pour répondre au questionnaire de l'évaluation diagnostique et celui de l'évaluation sommative. Ce critère est intéressant car, si le temps nécessaires de réponse aux questions est différent alors, la séquence d'apprentissage aura permis aux élèves de repérer de façon différente les idées principales du texte. Pour ce critère, je réaliserai un diagramme en barres qui permettra de comparer le temps que les élèves ont mis pour répondre au questionnaire lors de l'évaluation diagnostique et celui qu'ils ont mis pour répondre à ce même questionnaire lors de l'évaluation sommative.

Exemple de diagramme en barres pour illustrer le propos :



Pour la seconde hypothèse, je me concentrerai sur les questions implicites (questions n°11 et 13) de mon questionnaire (voir annexe n°2), car ce sont celles qui portent sur la compréhension implicite. Ces questions visent à évaluer la compréhension fine, c'est-à-dire la capacité des élèves à aller au-delà des informations explicites du texte pour saisir les éléments sous-jacents et les

implications. Cette compétence est essentielle pour développer une lecture approfondie et analytique, qui est l'un des objectifs de la séquence.

Pour évaluer ce critère, je me baserai sur la réponse type attendue des élèves pour les questions 11 et 13.

**Question 11** : Pourquoi la sorcière boit-elle davantage de bouteille d'élixir le jour du mariage ?

**Question 13** : Le jeune homme a-t-il été surpris lorsqu'il a vu la jeune femme se transformer en vieille sorcière ? Justifie.

En fonction de la précision et de la pertinence des réponses, je les classerai dans différentes catégories :

- **Réponse complète :**

**Question 11** : Les 2 éléments surlignés (inférences) doivent être donnés par l'élève.

Parce que la sorcière va devoir rester plus longtemps que d'habitude avec le jeune homme et il ne faut pas qu'elle se retransforme trop rapidement en vieille sorcière.

**Question 13** : Au moins 2 éléments (inférences) surlignés sur les 3 surlignés doivent être donnés par l'élève

Le jeune homme n'a pas été surpris, il savait déjà que c'était une vieille sorcière car il était passé devant la fenêtre de la vieille sorcière avant qu'elle ne cherche à créer son élixir, quand elle était encore vieille. Il n'était également pas surpris car il prenait lui aussi de l'élixir pour rajeunir.

- **Réponse partiellement complète :**

**Question 11** : Seulement un élément (inférence) sur les 2 surlignés doivent être donné par l'élève.

Parce que la sorcière va devoir rester plus longtemps que d'habitude avec le jeune homme et il ne faut pas qu'elle se retransforme trop rapidement en vieille sorcière.

**Question 13** : Au moins 1 élément (inférence) surlignés sur les 3 surlignés doivent être donné par l'élève.

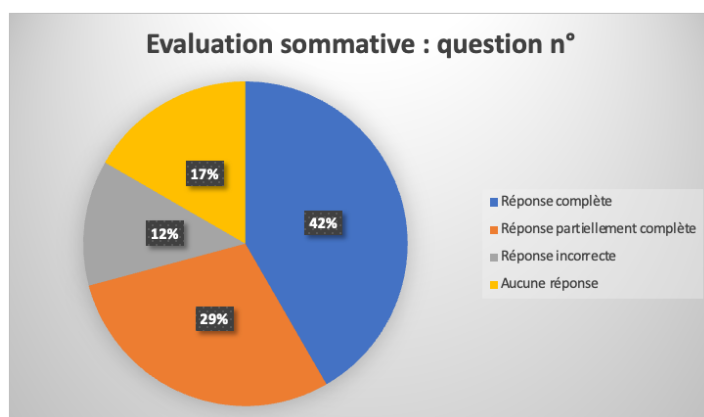
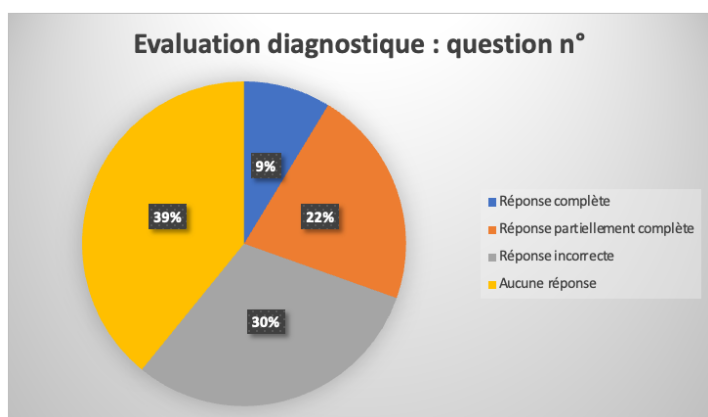
Le jeune homme n'a pas été surpris, il savait déjà que c'était une vieille sorcière car il était passé devant la fenêtre de la vieille sorcière avant qu'elle ne cherche à créer

son élixir, quand elle était encore vieille. Il n'était également pas surpris car il prenait lui aussi de l'élixir pour rajeunir.

- **Réponse incorrecte** : L'élève a donné une réponse qui ne correspond pas à ce que le texte implique ou a mal interprété l'implicite. Aucun des éléments surlignés précédemment pour les questions 11 et 13 n'a été donné par l'élève. Ces élèves là seront donc considérés « en difficultés » pour mon analyse.
- **Aucune réponse** : L'élève n'a pas donné de réponse aux questions 11 et 13. Ces élèves là seront aussi considérés « en difficultés » dans mon analyse.

Je comparerai ensuite les résultats entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation sommative. Cette analyse me permettra de vérifier si les élèves qui étaient en difficulté dans l'évaluation diagnostique, c'est-à-dire ceux qui n'avaient pas répondu ou n'avaient pas produit une réponse correcte, ont progressé après la séquence d'apprentissage dédiée à la compréhension. Si les progrès sont visibles, cela indiquera que la séquence explicite de compréhension a eu un impact positif sur leur capacité à saisir l'implicite. En revanche, si certaines difficultés persistent, cela pourra me permettre de me questionner sur cette séquence.

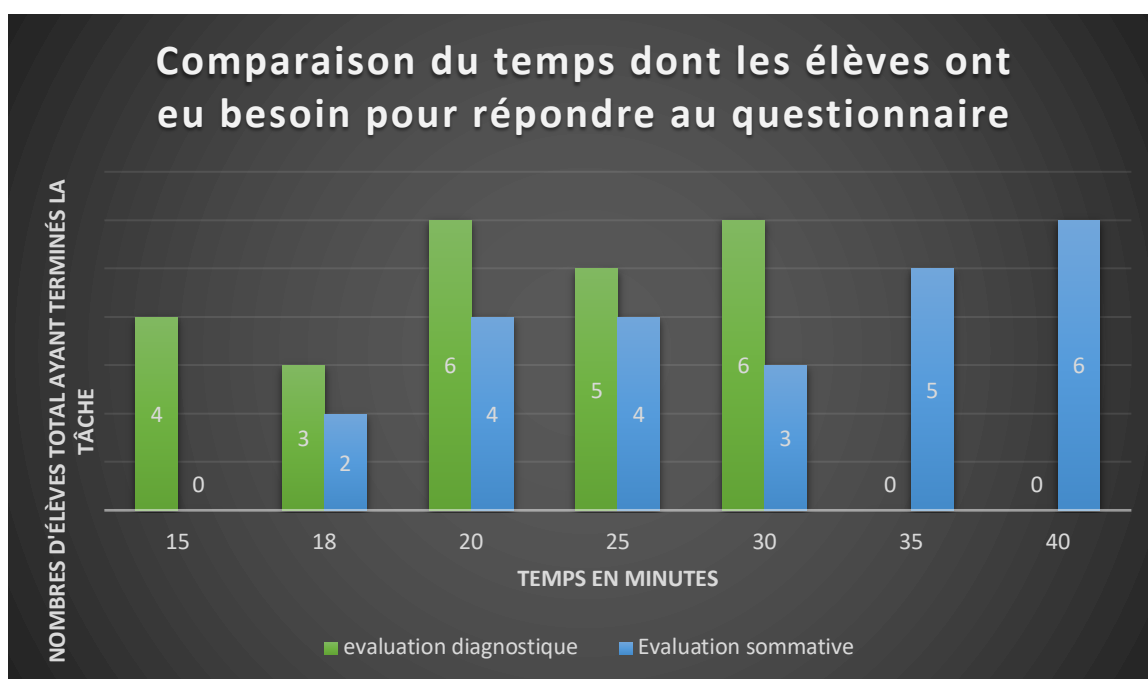
Exemple de diagramme circulaire pour illustrer le propos :



## Résultats et analyse :

Cette partie va me permettre de présenter les résultats du recueil de données présenté précédemment. Ainsi, je pourrai également en produire une analyse détaillée pour tenter de répondre à mes deux problématiques de départ.

Je commencerai par mettre en lumière les résultats concernant le temps que les élèves ont consacré à répondre au questionnaire de compréhension, aussi bien lors de l'évaluation diagnostique que lors de l'évaluation sommative. Pour rappel, aucun temps limite ne leur a été imposé : ils disposaient de tout le temps nécessaire pour compléter le questionnaire. Une plage horaire de 50 minutes avait été réservée afin de garantir des conditions optimales et d'éviter toute pression temporelle susceptible de biaiser les résultats.



L'analyse de ce diagramme met en évidence des différences significatives entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation sommative en ce qui concerne le temps nécessaire aux élèves pour compléter le questionnaire de compréhension.

Lors de l'évaluation diagnostique, sur les 24 élèves, 4 avaient terminé en 15 minutes, 3 en 18 minutes, 6 en 20 minutes, 5 en 25 minutes et enfin, 6 après 30 minutes. En

moyenne, les élèves ont mis 22 minutes et 46 secondes pour répondre aux questions, et la moitié de la classe avait terminé au bout de 20 minutes.

En revanche, les temps observés lors de l'évaluation sommative diffèrent nettement. Les 2 premiers élèves ont rendu leur questionnaire après 18 minutes, 4 autres après 20 minutes, 4 après 25 minutes et 3 après 30 minutes. Contrairement à l'évaluation diagnostique où tous les élèves avaient terminé en 30 minutes, 5 élèves ont cette fois rendu leur questionnaire après 35 minutes, et 6 autres après 40 minutes. La durée moyenne pour cette évaluation s'élève ainsi à 30 minutes, soit 7 minutes et 54 secondes de plus que pour l'évaluation diagnostique. De plus, la moitié de la classe avait terminé en 30 minutes, contre 20 minutes pour la première évaluation.

L'analyse de ces résultats met en évidence une différence significative dans le temps nécessaire aux élèves pour répondre au questionnaire de compréhension. En effet, le temps moyen de réponse est plus long après la séquence d'enseignement dédiée à la compréhension.

À première vue, ce résultat peut sembler contre-intuitif : on pourrait s'attendre à ce qu'après un apprentissage ciblé, les élèves soient plus efficaces dans leur traitement des questions et du texte, ce qui leur permettrait de répondre plus rapidement (hypothèse n°1). Cependant, une analyse plus fine permet de nuancer cette interprétation.

Il est possible que l'allongement du temps de réponse soit lié à une approche plus approfondie et plus réfléchie du texte. Lors de l'évaluation diagnostique, les élèves découvraient le texte pour la première fois et ont pu répondre aux questions de manière plus spontanée, en s'appuyant sur une première compréhension intuitive. En revanche, après avoir suivi la séquence d'enseignement, ils disposaient de nouveaux outils méthodologiques leur permettant d'examiner le texte sous un angle plus analytique.

Grâce aux stratégies acquises au cours de la séquence, ils ont probablement été en mesure d'identifier et de prendre en compte des éléments plus complexes du texte, d'effectuer des liens plus pertinents et de formuler des réponses plus détaillées. Ce

travail d'analyse demande un effort cognitif plus important et, par conséquent, un temps de réflexion plus long.

Ainsi, cette différence de temps de réponse entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation sommative témoigne non pas d'une difficulté accrue, mais d'une mobilisation plus rigoureuse des compétences travaillées. Elle suggère que les élèves ne se contentent plus d'une lecture superficielle, mais adoptent une posture plus réflexive et analytique face au texte.

Pour confirmer cette interprétation, une analyse qualitative des réponses serait nécessaire. Elle permettrait d'évaluer si l'augmentation du temps de réponse s'accompagne d'une amélioration de la pertinence et de la profondeur des réponses fournies.

Pour ce faire, je vais maintenant analyser les réponses des élèves aux questions 11 et 13 du questionnaire. J'ai choisi ces questions car ce sont celles qui nécessitaient de faire des inférences et donc de produire une analyse détaillée et critique du texte. Voici les deux questions concernées :

**11-Pourquoi la sorcière boit-elle davantage de bouteille d'élixir le jour du mariage ?**

.....  
.....

**13-Le jeune homme a-t-il été surpris lorsqu'il a vu la jeune femme se transformer en vieille sorcière ? Justifie.**

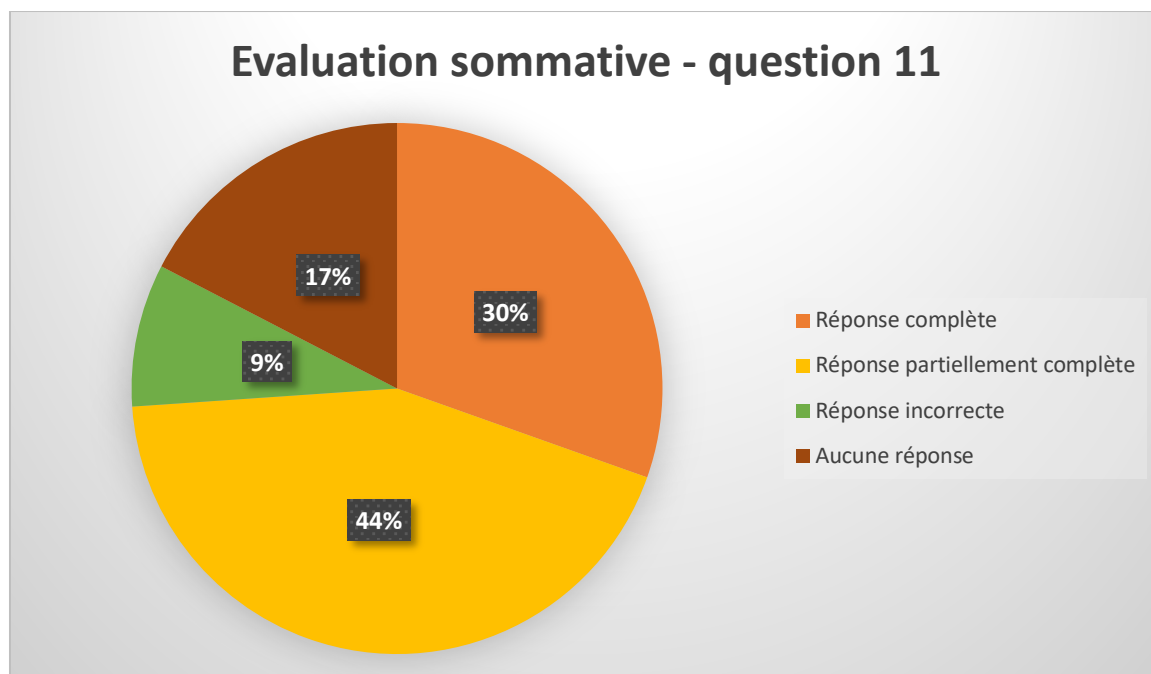
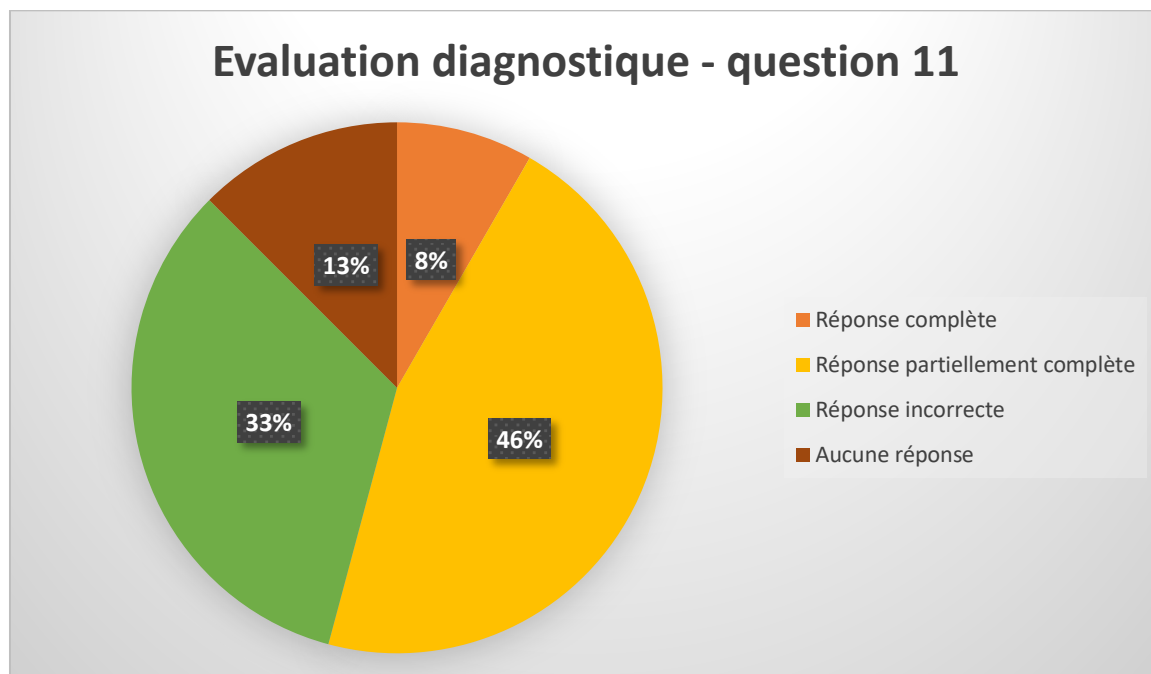
.....  
.....

Pour analyser les réponses des élèves, je vais, au préalable, élaborer les réponses attendues afin d'établir des critères d'évaluation précis (voir les indicateurs d'analyse). Cette démarche me permet de comparer objectivement les productions des élèves.

Les résultats ont été synthétisés sous forme de diagrammes circulaires, permettant une visualisation claire de la répartition des réponses pour chacune des deux questions analysées. J'ai distingué les résultats des deux évaluations (diagnostique et

sommative) afin de mieux observer l'évolution des élèves après la séquence d'apprentissage.

Je vais tout d'abord examiner et analyser les résultats obtenus pour la question n°11.



Pour évoquer ces résultats et les analyser, je vais m'intéresser à chaque type de réponse.

Tout d'abord, en ce qui concerne la réponse complète, c'est-à-dire le fait que les élèves aient répondu avec les deux inférences attendues, je peux remarquer une hausse du pourcentage de réussite entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation sommative. En effet, lors de la première évaluation, je peux remarquer que 8% des élèves avaient fourni une réponse complète (soit environ 2 élèves sur 24) contre 30% après une séquence dédiée à l'apprentissage de la compréhension (soit environ 7 élèves). Je peux donc noter que 22% d'élèves supplémentaires ont réussi à fournir une réponse complète après un apprentissage dédiée à la compréhension.

**11-Pourquoi la sorcière boit-elle davantage de bouteille d'elixir le jour du mariage ?**

*Tout d'abord, elle a trop vite une  
vieillesse et. Parce que le mariage du fils  
longtemps.*

Pour ce qui est des élèves qui ont fourni une réponse partiellement complète, c'est-à-dire ceux qui ont fourni au moins une inférence sur les deux requises, je peux, là remarquer très peu d'écart. En effet, les résultats montrent que 46% des élèves avaient fourni ce type de réponse lors de la première évaluation contre 44% lors de la seconde. Cet écart de 3%, soit même pas un élève d'écart sur les 24 présents, ne peut être noté comme un écart significatif.

### **Exemple de réponses partiellement correctes :**

**11- Pourquoi la sorcière boit-elle davantage de bouteille d'elixir le jour du mariage ?**

*La sorcière boit davantage de bouteille d'elixir le jour  
du mariage parce-que le mariage du longtemp.*

**11- Pourquoi la sorcière boit-elle davantage de bouteille d'elixir le jour du mariage ?**

*Parce que sinon elle pourrait devenir sorcière rapidement.*

En ce qui concerne le nombre d'élèves ayant produit une réponse incorrecte, je peux remarquer un écart notable. En effet, 33% des élèves n'avaient pas fourni une réponse correcte lors de l'évaluation diagnostique (soit environ 8 élèves sur 24) contre seulement 9% après la séquence dédiée à l'apprentissage de la compréhension (soit environ 2 élèves sur 24). Cet écart peut déjà montrer que les élèves en difficultés lors de la première évaluation avaient plus d'aisance à répondre à cette question une fois la séquence réalisée.

### **Exemple de réponses incorrectes :**

11- Pourquoi la sorcière boit-elle davantage de bouteille d'elixir le jour du mariage ?

*pour être belle et quelle était moche*

11- Pourquoi la sorcière boit-elle davantage de bouteille d'elixir le jour du mariage ?

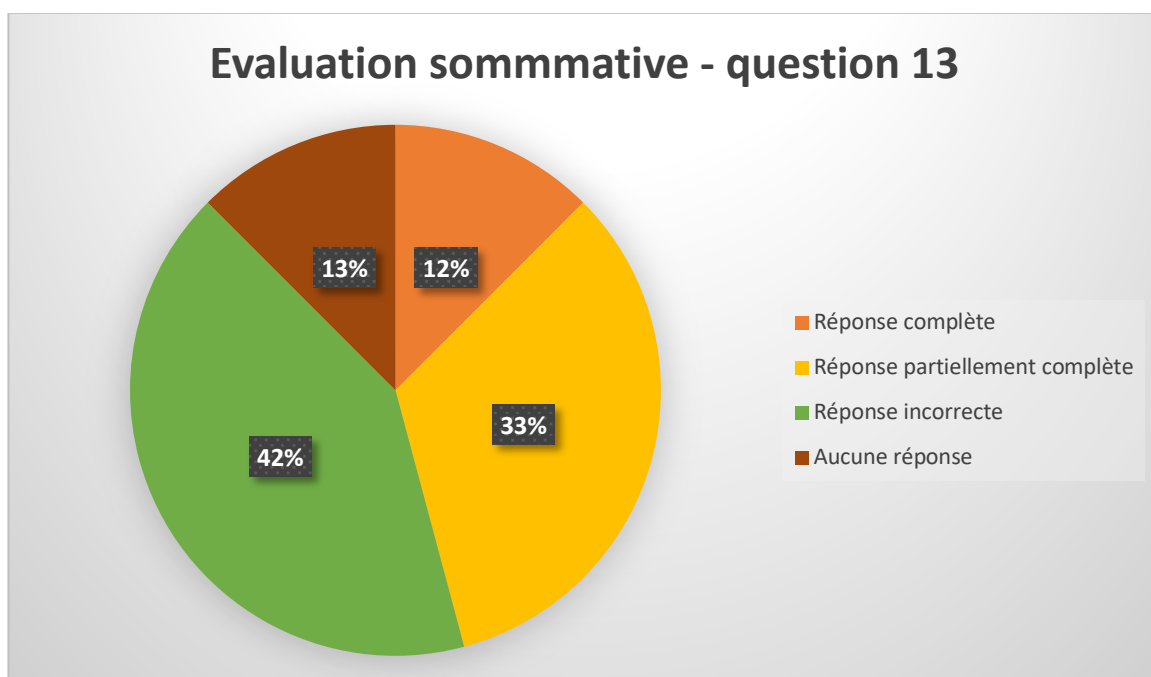
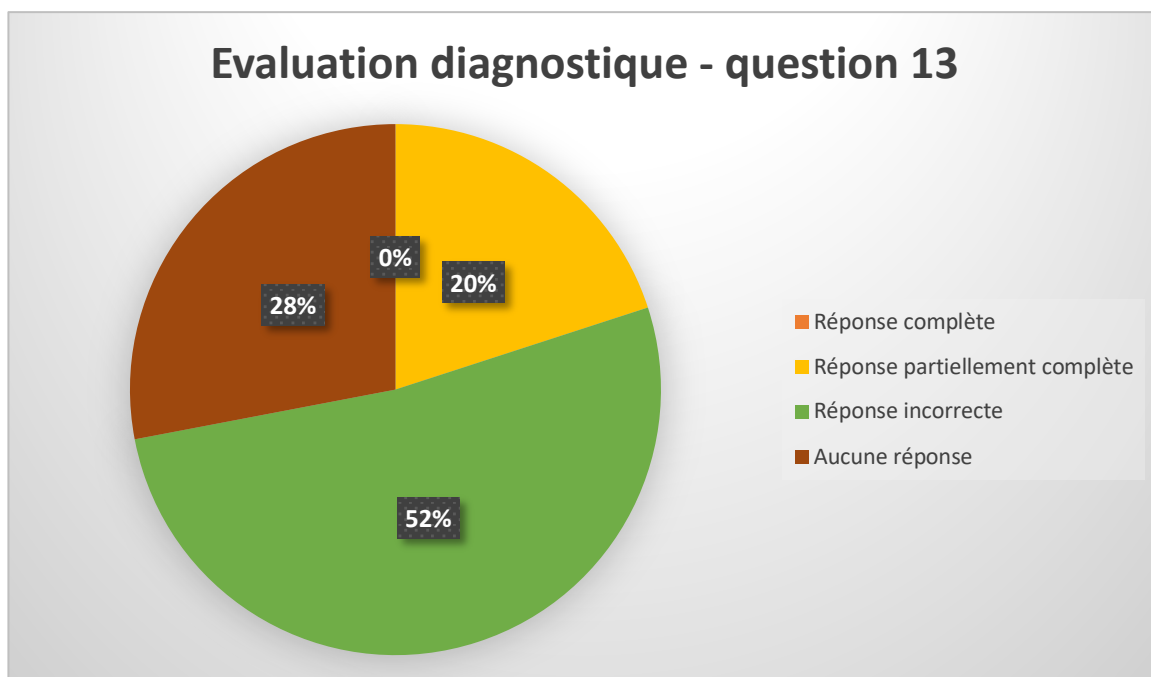
*pour être beau*

Enfin, il y avait également des élèves qui n'avaient pas fourni de réponse, on peut donc imaginer que ces élèves là ne savaient pas quoi répondre, le manque de temps n'étant pas une remarque notable puisqu'ils avaient le temps qu'ils souhaitent. Lors de l'évaluation diagnostique, 13% des élèves (soit environ 3 élèves sur 24) n'avaient pas répondu à cette question contre 17% (soit environ 4 élèves sur 24) lors de l'évaluation sommative. Cet écart, bien que peu élevé, pourrait poser question sur l'aisance des élèves après la séquence mais, je peux remarquer que les élèves qui étaient en difficultés lors de l'évaluation diagnostique, c'est-à-dire ceux qui n'avaient pas fourni de réponse, ont pour certains d'entre eux fourni une réponse pour l'évaluation sommative. Donc, je peux en déduire que, pour ces élèves là, la séquence d'apprentissage leur a été utile.

Pour cette question, je peux constater que les résultats et leur analyse mettent en évidence l'impact positif de la séquence d'apprentissage mise en œuvre, en

particulier pour les élèves initialement en difficulté, c'est-à-dire ceux ayant fourni une réponse incorrecte ou n'ayant pas répondu. Toutefois, certains résultats, comme l'absence de progrès dans les réponses partielles, soulèvent des interrogations.

Je vais maintenant réaliser la même analyse pour la question 13.



En ce qui concerne la réponse complète, je peux observer qu'aucune réponse de ce type n'avait été relevée lors de l'évaluation diagnostique. En revanche, lors de l'évaluation sommative, 12 % des réponses étaient complètes, soit environ 3 élèves sur 24. Cette hausse de 12 % permet de conclure que la séquence d'apprentissage dédiée a favorisé la production de réponses complètes chez 3 élèves.

### Exemple de réponses correctes :

13- Mets-toi à la place du prince et raconte ce qu'il a pensé au cours de cette histoire.

Je pense que la première fois il la  
a fabriquer l'élixir et a puis parvienne donc  
il était sur que ses parvienne à aller redonner  
vieux très vieux et restait chaque fois.

13-Le jeune homme a-t-il été surpris lorsqu'il a vu la jeune femme se transformer en vieille sorcière ? Justifie.

Non car il prenait aussi de l'élixir. En plus  
il était passer devant la fenêtre quand  
elle était une vieille sorcière.

Examinons maintenant les résultats concernant les réponses partiellement complètes. Je constate que 20 % des élèves (soit environ 5 élèves sur 24) avaient fourni ce type de réponse lors de l'évaluation diagnostique, contre 33 % lors de l'évaluation sommative, après la séquence d'apprentissage dédiée à la compréhension. Cela représente un écart de 13 % dans ce type de réponse.

13- Mets-toi à la place du prince et raconte ce qu'il a pensé au cours de cette histoire.

Il sait que la jeune fille est en réalité une  
sorcière et que elle prend de l'élixir pour  
rajeunir car elle voulait l'épouser.

En combinant les réponses complètes et partiellement complètes, j'observe une progression de 6 élèves supplémentaires, soit 25 % d'élèves ayant présenté une meilleure maîtrise de la tâche par rapport à la première évaluation.

Quant aux réponses incorrectes, un écart de 10 % est noté entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation sommative. Ce résultat montre qu'après la séquence d'enseignement, plusieurs élèves ont pu fournir une réponse correcte ou partiellement correcte, alors qu'ils n'étaient pas en mesure de donner une réponse acceptable lors de la première évaluation.

### Exemple de réponses incorrectes :

13- Mets-toi à la place du prince et raconte ce qu'il a pensé au cours de cette histoire.

Le prince était passer devant la <sup>fenêtre</sup> maison d'une sorcière après le lendemain il était ~~gros~~ <sup>gros</sup> descendant maison et ~~salua~~ <sup>salua</sup> la sorcière après d'un quart d'heure il était ~~pas amoureux~~ <sup>pas amoureux</sup> et il se plaignait ~~compris~~ <sup>compris</sup> et il parlait ~~son~~ <sup>son</sup> même ~~rebonjour~~ <sup>rebonjour</sup> après le prince baissa ses yeux en rougissant, et il a ~~fixer~~ <sup>fixer</sup> un long moment sans rien dire, puis soudain, il éclata de rire, après il a dit mais sors-toi le moi n'est pas meilleure il secoué d'un grand rire après il se transforma peu à peu en un vieux, très vieux sorcier au nez crochu, au dent gâtée et à la peau plus rouge ~~que les autres~~ <sup>que les autres</sup>.

Enfin, un écart de 15 % est observé concernant les élèves n'ayant pas fourni de réponse. En effet, 28 % des élèves (soit environ 6 élèves) n'avaient pas répondu lors de l'évaluation diagnostique, contre 13 % après la séquence dédiée à l'apprentissage de la compréhension. Ces résultats montrent qu'environ 3 à 4 élèves, qui n'avaient pas réussi à fournir de réponse au début, ont pu en fournir une après la séquence.

Pour la question n°13, j'observe des progrès après la séquence d'apprentissage explicite, notamment en ce qui concerne le nombre de réponses complètes et partiellement complètes. La réduction des réponses incorrectes et des non-réponses témoigne de l'efficacité de cette séquence. Toutefois, les écarts de pourcentage entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation sommative ne sont pas suffisamment

significatifs pour affirmer de manière définitive l'efficacité de cette séquence d'apprentissage explicite.

## **Discussion - limites :**

Le projet de recherche intitulé « Les difficultés de compréhension dans la lecture de récit chez les élèves d'école élémentaire (cycle 2) : les représentations mentales » m'a amenée à m'interroger sur la pertinence d'une séquence pédagogique dédiée à l'apprentissage de la construction de représentations mentales pour aider les élèves en difficulté à mieux comprendre les récits.

Ce questionnement a conduit à l'élaboration de deux hypothèses. La première stipule que si les élèves bénéficient d'une séquence d'apprentissage explicite visant à leur fournir des outils (tels que repérer les mots-clés du texte, identifier les événements, utiliser le contexte pour comprendre l'implicite, etc.) pour identifier les idées principales et construire une représentation mentale, ils seraient plus aptes à répondre à un questionnaire de lecture de façon efficace. La deuxième hypothèse se concentrait sur l'enseignement explicite des stratégies pour comprendre l'implicite et faire des inférences, suggérant que cela réduirait les difficultés des élèves à répondre à un questionnaire portant sur ces éléments. Ce questionnaire a été élaboré en s'inspirant des travaux de Goigoux et Cèbe (2013) ainsi que de Jocelyne Giasson (2000) sur les questions utiles à une bonne évaluation de la compréhension des élèves.

Bien que j'ai observé que les élèves ont mis davantage de temps à répondre au questionnaire après la séquence d'apprentissage (hypothèse 1), et qu'une hausse des élèves réussissant après cette séquence ait été notée (hypothèse 2), plusieurs obstacles doivent être relevés.

Tout d'abord, un des obstacles majeurs concerne le moment de l'année où la séquence a été menée. Le recueil des données a eu lieu en fin d'année (période 5), après que les élèves aient déjà travaillé à plusieurs reprises sur la compréhension des récits à travers différents ouvrages. Ce constat suggère que les résultats entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation sommative sont potentiellement moins marqués qu'ils ne l'auraient été si la séquence avait eu lieu au début de l'année scolaire. En effet, en période 5, les élèves avaient déjà acquis certaines compétences en compréhension, ce qui pourrait expliquer les résultats moins significatifs malgré un pourcentage important d'élèves en difficulté (réponses incorrectes ou absence de réponse) lors de l'évaluation diagnostique. Pour une étude future, il serait pertinent de

reproduire cette recherche en début d'année scolaire, afin de pouvoir observer des résultats plus significatifs, notamment chez des élèves qui n'ont pas encore été exposés à autant d'activités de compréhension.

Concernant la première hypothèse relative au temps nécessaire pour répondre au questionnaire, il a été difficile de déterminer avec précision si les élèves ont rendu leur travail immédiatement après l'avoir terminé, ou s'ils ont attendu avant de le soumettre. Ce manque de précision dans le chronométrage pourrait avoir introduit une variabilité dans les données recueillies. De plus, l'organisation en îlots a fait apparaître un phénomène social où des groupes d'élèves rendant leur travail simultanément étaient souvent issus du même îlot, ce qui suggère une possible influence de l'environnement de travail sur le temps mis à répondre. Une solution serait de réaliser cette évaluation en petit groupe afin de mieux maîtriser les conditions de passation et le temps réel de chaque élève. Toutefois, il est important de noter que, pour cette hypothèse, l'objectif n'était pas seulement de mesurer le temps mais avant tout l'efficacité des réponses des élèves. En effet, bien que les élèves aient pris plus de temps, leurs réponses étaient généralement plus correctes ou partiellement correctes. Ce résultat valide partiellement l'hypothèse, suggérant que la séquence d'apprentissage a permis aux élèves de mieux traiter le questionnaire, malgré un temps de réponse plus long. Il est également important de rappeler que le questionnaire, basé sur les travaux de Giasson (2000), portait sur l'implicite du texte et demandait aux élèves une réflexion, une analyse et une construction de représentations mentales plus complexes, ce qui explique un temps de réponse accru.

En ce qui concerne la seconde hypothèse, qui portait sur la capacité des élèves à produire des inférences, plusieurs points de difficultés ont été identifiés. En effet, ce mémoire de recherche porte sur l'enseignement explicite de la compréhension et après relecture finale de celui-ci, il me semble important de redéfinir ce terme qui n'a pas été pleinement défini. D'après Bianco, dans le document « *Pourquoi un enseignement explicite de la compréhension en lecture* », « l'enseignement explicite de stratégies de lecture et de compréhension représente un cas particulier d'enseignement direct » et « améliore les performances des élèves à tous les niveaux de scolarité, particulièrement pour les élèves les plus fragiles ». En effet, enseigner explicitement la compréhension permet aux élèves d'acquérir des stratégies,

notamment des stratégies d'organisation, qui peuvent leur être utiles dans toutes les disciplines scolaires. Bianco explique également dans ce même document que cet enseignement a pour but de rendre visibles les « opérations mentales de la compréhension » et qu'il amène donc l'élève à réfléchir aux « obstacles » qu'il pourrait rencontrer dans des textes complexes. Elle indique également que c'est un enseignement qui nécessite des temps d'entraînement. Or, lors de ma séquence, les élèves ont eu très peu de moments dédiés à l'entraînement. Il aurait été judicieux de ritualiser cet apprentissage afin de leur proposer quotidiennement des exercices sur les stratégies travaillées au fil de la séquence. Par exemple, pendant une semaine, ils auraient pu commencer chaque matin par un court texte dans lequel ils devaient repérer les personnages. Le guide Eduscol « *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1* » évoque également l'importance d'activités ritualisées dédiées à la compréhension de l'écrit, afin que les élèves acquièrent des habitudes de lecture et de compréhension. Ces phases d'entraînement n'auraient cependant pu être mises en place que sur le long terme, alors que ma séquence s'est déroulée en seulement deux semaines de stage. Pour enseigner explicitement, il aurait aussi été intéressant de consacrer plus de temps à la justification des réponses des élèves. Le guide Eduscol « *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1* » précise que « la justification des réponses engage la confrontation des stratégies qui ont conduit à ces réponses ». Ces justifications permettent aux élèves de développer un raisonnement qu'ils pourront remobiliser lors d'autres lectures en autonomie. Dans ce même document, un exemple d'enseignement explicite est proposé. À sa lecture, je constate que toutes les étapes (vocabulaire, grammaire, syntaxe, questions explicites et implicites, formulations et reformulations orales, lecture par le professeur) n'ont pas été intégrées à l'ensemble des séances de ma séquence. Les inférences attendues de la part des élèves auraient nécessité un enseignement encore plus explicite. Il aurait fallu les amener à verbaliser ce qui les avait conduits à formuler telle ou telle inférence, en leur demandant de justifier leur raisonnement. C'est ainsi qu'un réel enseignement explicite se serait installé. L'absence de formulation d'hypothèses à chaque séance était également un réel manquement à cet apprentissage. Tous ces éléments redéfinissant l'enseignement explicite montrent que, dans mon cas, il aurait fallu développer davantage cette notion afin de mieux justifier la manière dont l'enseignement a été conduit pour permettre aux élèves de produire des inférences. Bien que certains

éléments aient été présents (comme l'explication du vocabulaire, par exemple), les résultats auraient pu être différents dans le cadre d'un réel enseignement explicite.

D'autre part, un grand nombre d'élèves n'avait pas inscrit leur prénom sur leurs copies, ce qui a rendu difficile l'identification des élèves en difficulté et la comparaison avec les résultats de la seconde évaluation. Ce problème découle sans doute d'un manque de consignes explicites à ce sujet. Bien que des comparaisons aient pu être faites à partir des écritures des élèves, cette méthode n'offre pas une certitude totale sur les résultats.

Enfin, une amélioration importante à envisager pour les futures études serait d'élargir l'échantillon d'élèves. Un échantillon plus large permettrait d'obtenir des résultats plus quantitatifs et d'affirmer plus solidement l'efficacité de la séquence d'apprentissage dédiée. Une diversification de l'échantillon serait également bénéfique pour tester la généralisabilité des résultats observés et pour mieux comprendre les variabilités individuelles dans l'apprentissage de la compréhension en lecture.

## **Conclusion :**

Ce mémoire de recherche cherche à répondre à la problématique suivante : une séquence pédagogique dédiée à l'apprentissage de la construction de représentations mentales peut-elle aider les élèves en difficulté à mieux comprendre les récits ?

Étant donné que les séquences d'apprentissage dédiées à la compréhension sont prescrites par les textes du Ministère de l'Éducation nationale, il m'a semblé pertinent de mener mon étude sur cet aspect.

Malgré les obstacles rencontrés tout au long de cette recherche, il apparaît que la mise en place de séquences d'apprentissage centrées sur la compréhension de récits, et plus spécifiquement sur la construction de représentations mentales comme outil de compréhension, aide les élèves en difficulté à progresser. Ces résultats rejoignent donc les prescriptions du ministère.

Ces résultats m'amènent à réfléchir sur ma future pratique d'enseignement, notamment sur les moyens d'aider tous les élèves, y compris ceux rencontrant des difficultés, à réussir dans cette tâche complexe qu'est la compréhension de texte. Cette expérience m'a également permis d'acquérir des outils précieux pour la conception de séquences d'enseignement dédiées à la compréhension.

Pour un projet de recherche futur, il serait intéressant d'étudier ce phénomène à travers les cycles 1 et 3. Cela permettrait d'observer l'évolution de la compréhension des récits et des représentations mentales des élèves avant leur entrée au collège (cycle 3) et d'examiner les bases de la compréhension narrative avant l'entrée dans l'écrit (cycle 1).

## **Bibliographie**

- BIANCO.M. *Comment enseigner la compréhension en lecture*. Hatier, 2017. Disponible sur : [https://www.editions-hatier.fr/flip/flex/97824010008580?token=d77e3a0a17d7f55e3148e73fcd5148ce`](https://www.editions-hatier.fr/flip/flex/97824010008580?token=d77e3a0a17d7f55e3148e73fcd5148ce)
- BIANCO.M. *Pourquoi un enseignement explicite de la compréhension en lecture*. Conférence de consensus Lire, comprendre, apprendre, Ifé - Cnesco, 2016. Disponible sur : <https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/04-Bianco.pdf>
- Bissonnette, S. (2013). Enseignement explicite : Les inférences par Steve Bissonnette. Repéré sur : [https://www.youtube.com/watch?v=\\_XiV99eM4IE](https://www.youtube.com/watch?v=_XiV99eM4IE) le 16.05.2024
- Champion, N., & Rossi J-P. (1999). Inférences et compréhension de texte. *L'année psychologique*, 99.
- Cèbe, S., Goigoux, R. (2007). *Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes*. Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n° 35, pp. 185-208. Récupéré de [https://www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_2007\\_num\\_35\\_1\\_2756](https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2007_num_35_1_2756).
- CEBE S., GOIGOUX R. *Enseigner la compréhension à l'école élémentaire : des résultats de recherches à la conception d'un outil didactique*. In : Recherches. Lire et comprendre. 2013-1. Vol n°58. Disponible sur : [https://ekladata.com/LXpW\\_1vS5GsAQaoEWBHUTVSODR8.pdf](https://ekladata.com/LXpW_1vS5GsAQaoEWBHUTVSODR8.pdf)
- CEBE S., GOIGOUX R. *Lectorino & Lectorinette, apprendre à comprendre des textes narratifs*. Retz, 2013. Disponible sur : [https://cpd67.site.ac-strasbourg.fr/ed\\_prioritaire/wp-content/uploads/2017/06/Presentation\\_Lectorino-Lectorinette\\_Conf\\_R-Goigoux.pdf](https://cpd67.site.ac-strasbourg.fr/ed_prioritaire/wp-content/uploads/2017/06/Presentation_Lectorino-Lectorinette_Conf_R-Goigoux.pdf)
- CEBE S., GOIGOUX R. *Lector & Lectorix, cycle 3, segpa : apprendre à comprendre les textes narratifs*. 2018
- Centre national de ressources textuelles et lexicales (2012). *Compréhension : étymologie*. Disponible sur : <https://cnrtl.fr/etymologie/comprendre#:~:text=Empr.,%2C%20embrasser%20par%20la%20pensée%20>.
- DURANCEL, G. (2006). *Sens et code au cycle 2. Apprentissages progressifs de l'écrit*. Paris : INRP, Hachette Education.
- La Haye, F., & Bonneton-Botté, N. (2007). *Difficultés de compréhension en lecture : identification de procédures d'élèves scolarisés en 6e SEGPA. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 1,
- GIASSEN, J. (2000). *La compréhension en lecture*.

- GIASSON, J. (2016). *La compréhension en lecture* (3<sup>ème</sup> éd.). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- GOIGOUX, R. (2015). *Etude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*.
- LIEURY A., DE LA HAYE F. Psychologie cognitive de l'éducation. Paris : Dunod, 2013.
- Inspection générale de l'éducation nationale, ONL. *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*. Rapport n° 2005-123. Paris : IGEN, 2005. Disponible sur : <http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2005>
- Martel, V., Lévesque, J.-Y., Aubin-Horth, S. (2012). *Compréhension en lecture au primaire : actualisation des pratiques enseignantes*. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, n° 1, pp. 87-106. Disponible sur : <https://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2012-v15-n1-ncre0389/1013381ar.pdf>.
- Ministère de l'Education de la Saskatchewan, *domaine lecture*, (1999). Disponible sur : [https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/inter/prg\\_etudes/p285.html#288b](https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/inter/prg_etudes/p285.html#288b)
- Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux*, Bulletin Officiel n°31 du 30-07-2020. <https://www.education.gouv.fr/media/70279/download>
- Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Programme d'enseignement du cycle de consolidation*, Bulletin Officiel n°31 du 30-07-2020. <https://eduscol.education.fr/document/50990/download>
- Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture Décret n°2015-372 du 31 mars 2015*. Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm>
- Ministère de l'éducation nationale. *Les guides fondamentaux pour enseigner : la compréhension au cours moyen*, 2022. Disponible sur : <https://eduscol.education.fr/document/33593/download?attachment>
- Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1*, 2019. Disponible sur : <https://eduscol.education.fr/document/1509/download?attachment>
- Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *PIRLS : évaluer les compétences des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit*, 2021. Disponible sur <https://www.education.gouv.fr/pirls-evaluer-les-competences-des-eleves-de-cm1-en-comprehension-de-l-ecrit-377981>
- Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *PIRLS : évaluer les compétences des élèves en CM1 en compréhension de l'écrit*. 2016. Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/pirls-2016-evaluation-internationale-des-eleves-de-cm1-en-comprehension-de-l-ecrit-evolution-des-11429>

- Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Lecture et compréhension de l'écrit*. 2016. Disponible sur <https://eduscol.education.fr/document/16312/download>
- Roussel, S. (2021). Chapitre 3. Les processus cognitifs de la compréhension de l'oral en L2 : des leviers didactiques. Dans : , S. Roussel, *L'approche cognitive en didactique des langues* (pp. 79-121). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Solotareff, G. (1989). *Loulou*. L'école des loisirs
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19(1), 9-38. <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2289>

## **Annexes :**

### **SOMMAIRE DES ANNEXES :**

|                                                                                              |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Annexe n°1 - Texte évaluation diagnostique et sommative : .....</b>                       | <b>59</b> |
| <b>Annexe n°2 – Questionnaire des évaluations diagnostique et sommative : ..</b>             | <b>61</b> |
| <b>Annexe n°3 – Fiche de préparation – Evaluations diagnostique et<br/>sommative : .....</b> | <b>64</b> |
| <b>Annexe n°4 – Texte de séquence : .....</b>                                                | <b>65</b> |
| <b>Annexe n°5 – Fiche de préparation séance 2 : .....</b>                                    | <b>67</b> |
| <b>Annexe n°6 – Fiche de préparation séance 3 : .....</b>                                    | <b>68</b> |
| <b>Annexe n°7 – Fiche de préparation séance 4 : .....</b>                                    | <b>69</b> |
| <b>Annexe n°8 – Fiche formulation d’hypothèses : .....</b>                                   | <b>70</b> |
| <b>Annexe n°9 – Fiche de préparation séance 5 : .....</b>                                    | <b>71</b> |

## **Annexe n°1 - Texte évaluation diagnostique et sommative :**

### **« La sorcière amoureuse » (Histoires Pressées, Bernard Friot, Milan Jeunesse)**

C'était une vieille, très vieille sorcière. Elle habitait une maisonnette au fond des bois, près de la source des trois rochers.

Un jour, un jeune homme passa devant sa fenêtre. Il était beau. Plus beau que les princes des contes de fées. Et bien plus beau que les cow-boys des publicités télévisées.

La vieille sorcière fut émue, tout d'abord, puis troublée, et enfin amoureuse. Plus amoureuse qu'elle ne l'avait jamais été.

Naturellement, elle ne ferma pas l'œil de la nuit. Elle feuilleta toutes sortes de vieux grimoires remplis de formules magiques, elle courut les bois à la recherche d'ingrédients mystérieux, elle coupa, hacha, mixa, mélangea, pesa, ajouta, remua, goûta...Et au petit matin, elle mit en bouteilles un plein chaudron d'élixir pour rajeunir.

Au début de l'après-midi, elle avala une bouteille d'élixir. Comme c'était très amer, elle procédait ainsi : un verre d'élixir, un carré de chocolat, un verre d'élixir, un bonbon à la fraise. Et ainsi de suite. Après le dernier verre, elle était redevenue jeune et jolie. Si jolie qu'elle aurait pu faire carrière au cinéma. Ou devenir institutrice.

Avec deux toiles d'araignées, un peu de poudre de crapaud et une formule magique découpée dans le journal de mode des sorcières, elle se confectionna une merveilleuse robe décolleté, garnie de dentelles. Dans son jardin, elle cueillit une rose blanche, la trempa dans un philtre d'amour et l'épingla à son corsage.

Ensuite, elle s'assit sur un banc, devant la porte, et attendit. Elle n'attendit pas longtemps. Sur le chemin, apparut le beau jeune homme, vêtu d'un riche costume brodé d'or, une fleur blanche à la boutonnière.

Le jeune homme salua la sorcière, la conversation s'engagea et, comme la sorcière était pressée, au bout d'un quart d'heure, le jeune homme était fou amoureux. Cinq minutes après, ils échangeaient leur premier baiser.

Puis brusquement, la sorcière se leva et dit très vite :

- A demain, mon bel amour !

Et elle s'enferma à double tour dans sa maisonnette.

Il était temps ! Quelques secondes plus tard, la belle jeune fille était redevenue une

vieille, très vieille sorcière : l'élixir avait cessé d'agir.

Et ce fut ainsi tous les jours. Une bouteille d'élixir pour rajeunir, des mots d'amour murmurés, quelques baisers échangés, puis vite, très vite, des adieux pressés.

Le beau jeune homme ne se plaignait jamais.

Il disait en souriant : « Adieu, ma belle ! », et il partait sans même se retourner.

Après quelques semaines, par un bel après-midi d'été, la sorcière déclara à son jeune homme qu'elle voulait l'épouser. Le jeune homme baissa les yeux en rougissant, et ils fixèrent le mariage au lendemain matin.

Le lendemain, donc, la vieille sorcière avala trois grandes bouteilles d'élixir pour rajeunir.

Ca lui donna d'atroces douleurs d'estomac, mais, il fallait bien passer par là.

Les deux amoureux se marièrent au village voisin. Puis ils s'en retournèrent bien vite jusqu'à la maisonnette au fond des bois.

Dès qu'ils furent entrés, la sorcière ferma la porte à double tour : dans la cuisine, elle prépara une tisane pour son jeune époux, puis alla chercher dans la salle à manger les gâteaux aux pattes de mouche qu'elle faisait elle-même.

Mais l'élixir avait cessé d'agir. Quand elle revint à la cuisine, elle était redevenue une vieille, très vieille sorcière, au nez crochu, aux dents gâtées et à la peau plus ridée que du papier froissé.

Lorsqu'il la vit ainsi, son jeune mari la fixa un long moment sans rien dire. Puis, soudain, il éclata de rire : -Vieille sorcière, ton élixir pour rajeunir ne vaut pas grand-chose ! Mais rassure-toi, le mien n'est pas meilleur.

Et, secoué d'un grand fou rire, le beau jeune homme se transforma peu à peu en un vieux, très vieux sorcier, au nez crochu, aux dents gâtées et à la peau plus ridée que du papier froissé

**Annexe n°2 – Questionnaire des évaluations diagnostique et sommative :**

**Questions de compréhension**

**1- Qui est le personnage principal de cette histoire ?**

.....

.....

**2- Où vit la sorcière ?**

.....

.....

**3- Quels sont les caractéristiques physiques de la sorcière ?**

.....

.....

**4- La sorcière a-t-elle bien dormi pendant la nuit ? Pourquoi ?**

.....

.....

.....

**5- Avec quels ingrédients se confectionne-t-elle une robe ?**

.....

.....

**6- Complète le tableau**

|                                                    | VRAI | FAUX | On ne sait pas |
|----------------------------------------------------|------|------|----------------|
| Le jeune homme est tombé amoureux en cinq minutes. |      |      |                |
| Le jeune homme a demandé la sorcière en mariage.   |      |      |                |

|                                                                |  |  |  |
|----------------------------------------------------------------|--|--|--|
| <b>Le curé du village a célébré le mariage.</b>                |  |  |  |
| <b>La sorcière a préparé des gâteaux aux pattes de mouche.</b> |  |  |  |

**7- Numérote les passages dans l'ordre de l'histoire**

|                                                                             |  |
|-----------------------------------------------------------------------------|--|
| <b>Ensuite, la sorcière se confectionna une merveilleuse robe</b>           |  |
| <b>Tous les jours, la sorcière avalait une bouteille d'élixir</b>           |  |
| <b>Le lendemain matin, elle mit au point un élixir pour rajeunir</b>        |  |
| <b>Au début de l'après-midi, elle avala une première bouteille d'élixir</b> |  |
| <b>Un jour, une vieille sorcière tomba amoureuse d'un beau jeune homme</b>  |  |
| <b>Après quelques semaines, ils se marièrent</b>                            |  |

**8- Qui est le jeune homme ?**

.....  
.....

**9- Comment peux-tu définir le caractère de cette sorcière avec deux adjectifs (deux mots qui caractérisent cette sorcière) ?**

.....  
.....

**10- Pourquoi le jeune homme se met-il à rire à la fin de l'histoire ?**

.....  
.....

**11-Pourquoi la sorcière boit-elle davantage de bouteille d'élixir le jour du mariage ?**

.....  
.....

**12-Pourquoi la sorcière a-t-elle d'atroces douleurs d'estomac le jour du mariage ?**

.....  
.....

**13-Le jeune homme a-t-il été surpris lorsqu'il a vu la jeune femme se transformer en vieille sorcière ? Justifie.**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

### Annexe n°3 – Fiche de préparation – Evaluations diagnostique et sommative :

| Phase                                                           | Tps   | Dispositif | Rôle du maître et tâche de l'élève                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | E | O |
|-----------------------------------------------------------------|-------|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|
| <b>Introduction :</b>                                           | 5'    | collectif  | Vous allez aujourd'hui réaliser une évaluation de lecture-compréhension qui va m'aider à voir où est ce que vous avez besoin d'aide. Ensuite, nous travaillerons ensemble sur vos difficultés et nous referons à la fin la même évaluation que celle que vous allez faire aujourd'hui.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |   | X |
| <b>Distribution du texte + première lecture de l'enseignant</b> | 5'    | Collectif  | <p><b>Consigne :</b> Je vais d'abord vous distribuer un texte. Je vais maintenant vous lire une première fois ce récit S'il y a des mots que vous ne comprenez pas, je vous les expliquerai après cette lecture.</p> <p>→ Les élèves écoutent, ils peuvent également se noter les mots incompris.</p> <p><b>Vocabulaire à expliquer :</b></p> <p>Source : lieu où il y a de l'eau qui ressort de la terre<br/> Grimoire : livre de magie<br/> Élixir : boissons aux vertus magiques<br/> Corsage : vêtement qui couvre le buste<br/> Philtre : boisson magique qui inspire l'amour</p>                                                                                                                                |   | X |
| <b>Lecture</b>                                                  | 5/10' | Individuel | <p><b>Consigne :</b> Vous allez maintenant lire le texte tout seul, dans votre tête.</p> <p>→ Les élèves prennent un temps de lecture individuel, ils doivent lire l'entièreté du texte.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |   | X |
| <b>Relecture de l'enseignant</b>                                | 5'    | Collectif  | <p><b>Consigne :</b> Je vais maintenant vous relire une fois le texte à voix haute. S'il y a encore des mots incompris vous n'hésitez pas à me le dire. Ensuite, vous pourrez répondre au questionnaire.</p> <p>→ Les élèves écoutent attentivement et repère les derniers mots incompris.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |   | X |
| <b>Réponse au questionnaire</b>                                 |       | Individuel | <p><b>Consigne :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Je vais vous distribuer un questionnaire. Nous allons lire ensemble les questions, s'il y a des choses que vous ne comprenez pas vous me le dites.</li> <li>Je vous laisse maintenant répondre aux questions, dès que vous avez fini vous pouvez lire les livres du réseau du rêve ou terminer le travail qu'il y a dans vos chemises cartonnées.</li> </ol> <p>→ Les élèves répondent de façon individuelle à leur questionnaire de compréhension.</p> <p>Consigne supplémentaire : Le mieux c'est de répondre avec des phrases car vous êtes à la fin du CE2 mais si vous avez peur de ne pas avoir le temps, vous pouvez écrire les mots clés.</p> | X |   |

**Annexe n°4 – Texte de séquence :**

**Le problème avec ma mère (Babette Cole, 1983)**



Le problème avec ma mère c'est ses chapeaux.

Quand elle m'a amené à ma nouvelle école, les autres enfants me regardaient d'un air drôlement bizarre...

Elle ne s'entendait pas toujours très bien avec les autres parents. Ils me demandaient toujours où était mon papa.

Je leur répétais ce que ma mère m'avait dit :

« Il restera en bocal jusqu'à ce qu'il n'aille plus au bistrot. »

Un matin, la maîtresse nous demanda si nos mamans pourraient faire des gâteaux pour le goûter de l'école...

Ma mère en fit...Ce fut un désastre épouvantable.

Mais les copains, eux, faillirent mourir de rire.

Et ils voulurent tous venir jouer chez moi.

Je ne savais pas ce qu'ils penseraient de la maison de ma mère.

« N'y allez pas », dirent les parents.

Mais ils vinrent quand même. Ils adorèrent nos petits animaux familiers. On les présenta à grand-mère.

Ma mère fut formidable. On s'amusa tous comme des fous.

Mais l'arrivée de leurs parents gâcha vraiment tout.

Qu'est-ce qu'elle a pris, ma mère !

Maman était toute triste. Mes nouveaux amis aussi.

« Elle est sympa, ta mère, mais on n'a plus le droit de venir jouer avec toi. »

Un jour, il y eut le feu à l'école. On a cru qu'on allait tous rôtir.

Mais ma mère arriva même avant les pompiers ! Et elle éteignit le feu toute seule.

Les parents félicitèrent ma maman : « Vous avez sauvé nos enfants. »

Depuis, on joue comme des fous dans la maison de maman.

## Annexe n°5 – Fiche de préparation séance 2 :

### *Se construire une représentation mentale /*

| Phase                                            | Tps | Dispositif             | Rôle du maître et tâche de l'élève                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | E | O |
|--------------------------------------------------|-----|------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|
| <b>Intro :</b>                                   | 5'  | Collectif              | <p><b>Objectif :</b> fabriquer une représentation mentale pour mieux comprendre</p> <p><b>But :</b> transformer les idées et les informations du texte en image comme si on réalisait un film dans sa tête.</p> <p>Présentation du support : Pour travailler sur la compréhension de récit, nous allons étudier un texte qui s'appelle « <i>Le problème avec ma mère</i> »</p> <p>Question de départ : Pour réaliser un film dans sa tête qu'est-ce qu'on pourrait faire ?</p> <p>Réponses attendues des élèves : dessiner, écrire, s'imaginer les images dans sa tête, ...</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |   | X |
| <b>Lecture du texte + représentation mentale</b> | 10' | Collectif              | <p>→ distribution d'une fiche A3 blanche / élève</p> <p><b>Consigne :</b> Je vais vous lire une première fois le texte et vous allez essayer de vous fabriquer un film de cette histoire, vous pouvez par exemple essayer de dessiner les lieux, les événements, les personnages, etc. Tout ce qui vous sert à comprendre et à raconter l'histoire à quelqu'un qui ne la connaît pas. Vous pouvez le faire sur la feuille que je viens de vous distribuer mais vous attendez d'abord que la lecture soit terminée.</p> <p>→ Les élèves écoutent le texte puis réalisent leur première représentation mentale de l'histoire sur la feuille A3</p>                                                                                                                                                                                                                                         | X | X |
| <b>Seconde lecture + distribution du texte</b>   | 10' | Individuel + collectif | <p><b>Consigne :</b> Je vais vous lire une deuxième fois le texte et vous allez maintenant essayer d'enrichir ce que vous venez de réaliser. Essayez de vous mettre à la place des personnages pour enrichir votre film, dire ce qu'ils ressentent etc.</p> <p>Pour vous aider, vous pouvez essayer de répondre à ces questions :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que peuvent ressentir les parents quand l'enfant leur dit que son père restera en bocal jusqu'à ce qu'il n'aille plus au bistrot ?</li> <li>- Que peut ressentir l'enfant quand sa mère éteint le feu de l'école ?</li> </ul> <p>→ Les écrire au tableau</p> <p>→ Les élèves écoutent le texte puis enrichissent leur représentation mentale. Ils peuvent répondre aux questions sur un cahier de brouillon ou également en continuant leur dessin de représentation mentale (ajout d'émotions, etc.)</p> | X |   |
| <b>Mise en commun</b>                            | 5'  | collectif              | <p><b>Consigne :</b> Nous allons maintenant venir au coin regroupement et demander à certains élèves de nous raconter l'histoire à l'aide de leur représentation mentale.</p> <p>Qu'est-ce qu'on retrouve sur toutes les feuilles ? Qu'est-ce qui n'est pas pareil ? qu'est-ce qui est dit/pas dit dans le texte ? ...</p> <p>→ Les élèves analysent les représentations mentales de leurs pairs.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |   | X |
| <b>Conclusion</b>                                | 10' | Collectif              | <p><b>Consigne :</b> Qu'est-ce que l'on retient de ce que l'on vient de faire aujourd'hui ?</p> <p>→ Réponse attendue des élèves : pour bien comprendre une histoire et bien la raconter aux autres, il faut réaliser un film dans sa tête, se mettre à la place des personnages, etc.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |   | X |

## Annexe n°6 – Fiche de préparation séance 3 :

S'intéresser au sens des mots pour fabriquer une meilleure représentation mentale

| Phase                        | Tps | Dispositif                        | Rôle du maitre et tâche de l'élève                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | E | O |
|------------------------------|-----|-----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|
| <b>Intro :</b>               | 5'  | Collectif                         | <p><b>Objectif :</b> S'intéresser au sens des mots pour fabriquer une meilleure représentation mentale</p> <p><b>But :</b> Aujourd'hui on va s'intéresser au sens des mots et des expressions du texte et on va également parler de chronologie, c'est-à-dire l'ordre des événements pour que votre représentation mentale soit encore plus précise.</p> <p>Rappel de la séance précédente : qu'est-ce que l'on a appris la dernière fois ?</p> <p>→ Réponse attendue des élèves : pour bien comprendre une histoire et bien la raconter aux autres, il faut réaliser un film dans sa tête, se mettre à la place des personnages</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |   | X |
| <b>Lecture vocabulaire</b> + | 10' | Collectif                         | <p>Consigne : Je vais vous relire le texte pour se le remettre en tête</p> <p>La semaine dernière, nous n'avons pas éclairci les mots et expressions difficiles, nous allons les repérer et les définir ensemble :</p> <p>Vocabulaire à traiter :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bistrot : c'est un bar, un endroit pour boire un verre</li> <li>- Mourir de rire : c'est une expression, est ce qu'on peut vraiment mourir quand on rigole ? c'est pour dire qu'on rigole vraiment beaucoup</li> <li>- Rôtir : on l'utilise souvent pour la cuisine mais vous n'êtes pas des aliments, donc on entend par rôtir le fait de cramer sous les flammes.</li> <li>- Bocal : pot / récipient avec couvercle</li> <li>- Désastre = catastrophe</li> <li>- Gâcha = verbe gâcher = abîmer</li> <li>- Qu'est-ce qu'elle a pris ma mère = les parents l'ont grondé, tout le monde lui est tombé dessus</li> </ul> <p>→ les écrire sur une fiche</p> |   | X |
| <b>Chronologie</b>           | 10' | Individuel                        | <p><b>Consigne :</b> Vous allez maintenant repérer les moments importants du texte, les entourer et leur donner un titre. (Donner un exemple avec le début du texte)</p> <p>→ Les élèves entourent les moments importants du texte selon eux. Si certains moments ne sont pas pertinents pour leur compréhension, il faudra alors en discuter lors de la mise en commun</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | X |   |
| <b>Mise en commun</b>        | 5'  | Collectif                         | <p>Valider le séquençage + le faire au tableau sur le texte projeté</p> <p>→ Les élèves donnent les moments importants qu'ils ont repéré.</p> <p>Ces moments importants vont vous servir à construire votre représentation mentale pour pouvoir raconter l'histoire dans l'ordre.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   | X |
| <b>Écriture</b>              | 5'  | individuel                        | <p><b>Consigne :</b> Vous allez maintenant pouvoir essayer de refaire l'exercice de la dernière fois, c'est-à-dire vous construire un film dans votre tête de cette histoire mais cette fois-ci, vous n'avez plus de problème de vocabulaire et vous allez pouvoir construire votre film en organisant vos idées du début à la fin de l'histoire. Vous pouvez le faire de l'autre côté de la feuille.</p> <p>Rappel des questions sur les ressentis des personnages :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que peuvent ressentir les parents quand l'enfant leur dit que son père restera en bocal jusqu'à ce qu'il n'aille plus au bistrot ?</li> <li>- Que peut ressentir l'enfant quand sa mère éteint le feu de l'école ?</li> </ul> <p>→ Les élèves réalisent leur représentation mentale sur le verso de leur feuille A3</p>                                                                                                              | X |   |
| <b>Mise en commun</b>        | 10' | Collectif (2 puis classe entière) | <p><b>Consigne :</b> Vous allez maintenant pouvoir vous mettre par deux et vous raconter le film que vous vous étiez fait la dernière fois chacun votre tour avec tous les éléments.</p> <p>→ Les élèves se racontent l'histoire en se servant de leur représentation mentale</p> <p>Faire un point sur les éléments manquants ou rajouté, sur les indices qui les ont aidés à trouver. On peut aussi comparer avec le recto de la feuille qu'ils avaient fait au début.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | X |   |
| <b>Conclusion</b>            | 10' | Collectif                         | <p><b>Consigne :</b> Qu'est-ce qu'on doit retenir pour bien comprendre et raconter un récit ?</p> <p>→ Réponse attendue des élèves : pour bien raconter une histoire il faut comprendre les informations pour se faire un film dans notre tête. Il est donc important de comprendre les mots et expressions utilisés par l'auteur. Il faut également comprendre l'ordre des événements de l'histoire pour bien la raconter.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | X | X |

## Annexe n°7 – Fiche de préparation séance 4 :

### Comprendre les éléments implicites

| Phase                   | Tps | Dispositif | Rôle du maître et tâche de l'élève                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | E | O |
|-------------------------|-----|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|
| <b>Intro :</b>          | 5'  | Collectif  | <p>Objectif : Comprendre les éléments implicites d'un texte</p> <p>But : Aujourd'hui on va s'intéresser aux éléments qui ne sont pas écrits dans le texte. Quand ce n'est pas écrit, on dit que c'est implicite.</p> <p>Rappel de la séance précédente : <u>Qu'avons-nous vu la dernière fois ?</u></p> <p>→ Réponse attendue des élèves : Pour bien raconter une histoire il faut comprendre les informations pour se faire un film dans notre tête. Il est donc important de comprendre les mots et expressions utilisés par l'auteur. Il faut également comprendre l'ordre des événements de l'histoire pour bien la raconter.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |   | X |
| <b>Mise en activité</b> | 15' | Collectif  | <p>Est-ce que vous vous souvenez des éléments de la semaine dernière où on ne pensait pas tous la même chose ?</p> <p>Les questionnements que les élèves évoquaient différemment :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le problème de l'enfant avec les chapeaux de sa mère ?</li> <li>- Pourquoi le père est dans le bocal ?</li> <li>- Comment la maman arrive plus vite que les pompiers à l'école ? Pourquoi arrive-t-elle à éteindre le feu ?</li> <li>- Pourquoi la dégustation des gâteaux fut un désastre ?</li> <li>- Pourquoi les parents n'aiment pas la mère ?</li> </ul> <p><u>Consigne</u> : Je vais vous distribuer une feuille avec ces questions et vous allez devoir écrire vos hypothèses. Ensuite, on regardera si on fait les mêmes hypothèses ou pas.</p> <p>→ Lecture des questions à voix haute, par les élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire des phrases si vous avez le temps !</li> <li>- Différenciation : dictée à l'adulte (<u>Islem</u>, Hamad, Alban, <u>Junika</u>)</li> </ul> | X | X |
| <b>Mise en commun</b>   | 10' | Collectif  | <p><u>Consigne</u> : Vous allez pouvoir dire vos hypothèses et on va regarder si on a les mêmes.</p> <p>→ Les élèves lisent leurs hypothèses (3 élèves min par hypothèse)</p> <p>Qu'est-ce qu'on remarque ?</p> <p>→ Réponse attendue des élèves : On ne dit pas tous la même chose quand ce n'est pas écrit dans le texte.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |   | X |
| <b>Temporalité</b>      | 3'  | Collectif  | <p>Moi j'avais une autre question : Qui pense qu'entre le gâteau d'anniversaire et le feu de l'école il s'est passé 1 jour ? 2 jours ? c'était la même journée ?</p> <p>Indicateur de temps : un matin ; un jour → ça ne peut pas être la même journée MAIS on ne sait pas combien de temps il se passe entre les deux.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   | X |
| <b>Conclusion</b>       | 5'  | Collectif  | <p>Qu'est-ce qu'on retient de cette séance ensemble ?</p> <p>Réponse attendue des élèves : lorsqu'il y a des éléments qui ne sont pas dits dans le texte, on peut faire des hypothèses. Nous n'avons pas tous les mêmes hypothèses donc, on ne raconte pas tous exactement la même histoire.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |   | X |

## **Annexe n°8 – Fiche formulation d’hypothèses :**

### **Séance n°4 : Les éléments implicites**

Pourquoi l’enfant a-t-il un problème avec les chapeaux de sa mère ?

.....

.....

Pourquoi le père est-il dans un bocal ?

.....

.....

Comment la maman arrive-t-elle plus vite que les pompiers à l’école ? Pourquoi arrive-t-elle à éteindre le feu ?

.....

.....

.....

.....

Pourquoi la dégustation des gâteaux fut-elle un désastre ?

.....

.....

Pourquoi les parents n’aiment-ils pas la mère ?

.....

.....

## Annexe n°9 – Fiche de préparation séance 5 :

### Utiliser le contexte pour répondre aux questions implicites

| Phase                           | Tps   | Dispositif             | Rôle du maître et tâche de l'élève                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | E | O |
|---------------------------------|-------|------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|
| <b>Intro :</b>                  | 5'    | Collectif              | <p>Objectif : Utiliser le contexte pour répondre aux questions implicites</p> <p>But : Aujourd'hui on va s'intéresser au contexte, c'est-à-dire à tout ce qu'on connaît du texte pour répondre aux éléments qui nous questionnent et qui sont implicites (pas dit dans le texte)</p> <p>Rappel de la séance précédente : <b>Qu'avons-nous vu la dernière fois ?</b></p> <p>Réponse attendue des élèves : lorsqu'il y a des éléments qui ne sont pas dits dans le texte, on peut faire des hypothèses. Nous n'avons pas tous les mêmes hypothèses donc, on ne raconte pas tous exactement la même histoire</p> |   | X |
| <b>Lancement</b>                | 5'    | Collectif              | <p>Vous vous êtes demandés si l'enfant était une fille ou un garçon. Comment on pourrait le savoir ?</p> <p>→ Réponse attendue des élèves : Pronom personnel (elle, il), des groupes nominaux (la fille, le garçon)</p> <p>Est-ce que là du coup on peut le savoir ? <b>Non</b></p> <p>En fait, il y a un élément qui nous permet de le savoir ! délimitation de la partie.</p> <p>Indice → Votre maîtresse ne le compte pas comme faute dans votre dictée.</p> <p>Lien avec le féminin masculin que vous avez vu. « <b>elle m'a amené</b> »</p>                                                              |   | X |
| <b>Question de la séance</b>    | 5-10' | Individuel + collectif | <p><b>Consigne</b> : Aujourd'hui nous allons nous demander qui est vraiment cette mère ? Est-ce qu'elle joue un personnage etc ?</p> <p>→ Les élèves produisent une ou deux hypothèses individuellement sur leur cahier de brouillon</p> <p>Collectif : mise en commun et écriture de quelques hypothèses.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                | X | X |
| <b>Caractéristiques</b>         | 5'    | Collectif              | <p><b>Consigne</b> : Comment on pourrait faire pour savoir qui est cette mère ? (Dans un texte, quels éléments nous permettent de savoir qui est le personnage ?) → Entrée par la première phrase + titre</p> <p>→ Réponses attendues des élèves : les caractéristiques et éléments qui concernent le personnage</p> <p>Par groupe de 2, vous allez essayer de repérer dans le texte les éléments qui nous parle de cette maman (chapeaux, vitesse pour arriver avant les pompiers, désastre des gâteaux, ...) → projeter le texte et entourer dessus.</p>                                                    |   | X |
| <b>Découverte du personnage</b> | 5-10' | Collectif              | <p><b>Consigne</b> : Alors, d'après-vous, qui est cette mère ?</p> <p>Réponse attendue des élèves : Une sorcière</p> <p>→ Si ça la réponse ne vient pas : qu'est ce qui pourrait nous dire dans un texte que le personnage est un loup ? (babine, croc, yeux jaune menaçant).</p> <p>Reprendre les éléments qui évoques la maman : chapeau bizarre, super pouvoir pour éteindre le feu plus vite que les pompiers, le désastre des gâteaux, ...</p>                                                                                                                                                           |   | X |
| <b>Conclusion</b>               | 5-10' | Collectif              | <p>Création d'une fiche des outils pour bien comprendre un texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les événements importants (image mentale)</li> <li>- Comprendre le vocabulaire et les expressions</li> <li>- Repérer l'ordre des événements</li> <li>- Repérer les éléments importants qui nous aident à comprendre ce qui n'est pas dit dans le texte (ex : EDL)</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                  |   | X |