inspé
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER
ÉDUQUER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE
[SAINT-AGNE · CROIX DE PIERRE · RANGUEIL]
ALBI · AUCH · CAHORS · FOIX
MONTAUBAN · TARBES · RODEZ

PROFESSEUR.E DES ÉCOLES

Année universitaire **2025-2026**

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

**Mention 1er degré**

# MÉMOIRE DE RECHERCHE

**Parcours** **Professeur.e des écoles**

**Titre du mémoire**

*Analyse du scénario pédagogique « Lectorino & Lectorinette » de R.Goigoux et S.Cèbe et du dispositif de « lecture pas à pas » de M.F Bishop et de leur impact sur les élèves du cycle 2 en matière de compréhension de récits narratifs.*

Présenté par **KRESS Myrtil**

**Mémoire encadré par**

| Directeur de mémoire | Co-directrice de mémoire |
|---|---|
| Nom, prénom : Dupont, Pascal<br><br>Statut : Professeur des Universités en Sciences de l'Éducation et de la Formation,<br>Université Toulouse Jean Jaurès | Nom, prénom : Duvignau, Karine<br><br>Statut : Professeur en Sciences du langage, INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées,<br>Université Toulouse Jean Jaurès |

**Membres du jury de soutenance**

| Nom et prénom | Statut |
|---|---|
| Dupont, Pascal | Directeur de mémoire |
| Duvignau, Karine | Présidente de jury |

**Soutenu le** **11/03/ 2026**

UNIVERSITÉ TOULOUSE Jean Jaurès

INSPÉ Institut national supérieur du professorat et de l'éducation Toulouse Occitanie-Pyrénées

Université Fédérale Toulouse Midi-Pyrénées

Remerciements :

Un grand merci à tous les professeurs de l'INSE d'Auch pour leur aide précieuse lors de ce master MEEF, et plus particulièrement à Mme Noizet pour son accompagnement et son dévouement lors de ses cours tout au long de ces 2 années ;

Je remercie également Mme Duvignau et Mme Paolacci pour leurs interventions et leur aide précieuse ;

Je remercie l'école d'Estang (32) et les élèves de CE1-CE2-CM1 pour leur participation à ce mémoire et Sabine, leur AESH dévouée, pour son aide pour la mise en place des séances ;

Je remercie mes ami(es) pour leur soutien et leurs encouragements ;

Et enfin je remercie Mr Dupont, mon directeur de mémoire pour son accompagnement, son aide, sa réactivité et sa patience tout au long de la rédaction de ce mémoire.

# TABLE DES MATIÈRES

**TABLE DES MATIÈRES....5**

**INTRODUCTION....7**

**CADRE THÉORIQUE....9**

**1. LA COMPRÉHENSION EN LECTURE....9**

1.1. Définition de la compréhension en lecture....10

*1.1.1. L'image mentale définition....13*

*1.1.2. Les inférences....15*

*1.1.3. Comprendre un texte au cycle 2....19*

1.2. Les difficultés des élèves en compréhension....20

*1.2.1. État des lieux des difficultés des élèves en compréhension....20*

*1.2.2. Les obstacles à la compréhension des élèves....22*

*1.2.3. Les origines des difficultés des élèves....27*

1.3. Les spécificités de la compréhension en lecture littéraire....29

*1.3.1. Les origines de la recherche en lecture littéraire....29*

*1.3.2. Définition du texte littéraire....31*

*1.3.3. Définition de la lecture littéraire....32*

*1.3.4. Les compétences en lecture littéraire....33*

*1.3.5. La littérature de jeunesse....34*

**2. ENSEIGNER LA COMPRÉHENSION....36**

2.1. La compréhension dans les programmes du cycle 2....36

2.2. Un enseignement explicite de la compréhension....39

2.3. Les dispositifs de compréhension en lecture....43

**3. ANALYSE DES SÉANCES DE LECTURE COMPRÉHENSION....47**

3.1. Le choix des récits des séances....47

*3.1.1. Un petit frère pas comme les autres de Marie-Hélène Delval....48*

*3.1.2. La Brouille de Claude Boujon....49*

3.2. La séance avec le dispositif de lecture pas à pas de Marie-France Bishop....49

3.3. La séance tirée de *Lectorino-Lectorinette* de R.Goigoux et S.Cèbe....50

**4. QUESTIONS DE RECHERCHE....54**

**5. PROBLÉMATIQUE :....54**

**6. MÉTHODOLOGIE DE RECUEIL DES DONNÉES....55**

**7. ANALYSE DES RÉSULTATS.....60**

**8. DISCUSSION.....68**

**9. CONCLUSION.....71**

**BIBLIOGRAPHIE.....73**

**ANNEXES.....75**

**ANNEXE 1 : LE SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE DANS « LECTORINO & LECTORINETTE » :.....75**

**ANNEXE 2 : LE SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE DE LA MÉTHODE PAS À PAS :.....79**

**ANNEXE 3 : LES ÉCRITS DES ÉLÈVES PAR GROUPES DE NIVEAUX.....82**

# INTRODUCTION

Ce mémoire a pour thème la compréhension des récits narratifs au cycle 2. Ce sujet a été motivé par des observations personnelles lors d'un poste en alternance au cours de l'année scolaire sur la commune rurale d'Estang (32), et s'est trouvé confirmé dans sa pertinence par les nombreuses études et enquêtes pointant du doigt des difficultés persistantes des élèves en compréhension de récits narratifs sur les 15 dernières années.

Ainsi si au sein de cette classe les élèves n'avaient pas présenté de difficultés particulières lors de séances de compréhension de textes documentaires, arrivant à retrouver puis sélectionner dans ceux-ci les informations importantes sans trop de problèmes, il n'en a pas du tout été de même lors de séances de compréhension portant sur des textes narratifs.

Face à ce constat et afin de vérifier si les obstacles à la compréhension des élèves pour ce type de texte n'étaient pas dus aux seuls problèmes de décodage et de fluence (tâche cognitivement lourde pour de nombreux enfants du cycle 2) nous avons alors procédé à une lecture experte de ce texte narratif par le professeur des écoles et constaté, à notre grande surprise, que ces difficultés de compréhension persistaient pour un nombre non négligeable d'enfants. Cette difficulté ayant perduré lors des lectures orales des récits nous avons pu en conclure que les difficultés de compréhension des élèves du cycle 2 avaient d'autres origines que les seules difficultés de décodage.

Il nous est donc apparu lors de cette prise de poste en alternance sur une classe de triple niveau allant du CE1 au CM1 (avec des élèves âgés de 7 à 11 ans) que de nombreux enfants présentaient des difficultés à comprendre les récits narratifs, c'est-à-dire à faire les inférences nécessaires pour la compréhension des relations causales, des états mentaux des personnages et d'en déduire les valeurs portées par ces récits.

Nous retrouvons ce constat partagé au sein de l'ouvrage « Comment enseigner la compréhension en lecture » de Maryse Bianco et Laurent Lima, (2017, p.13)

qui rapportent que *« les recherches récentes, relayées par les résultats des enquêtes nationales et internationales relatives à l'efficacité des systèmes éducatifs, ont insisté sur la difficulté de nombreux élèves à comprendre ce qu'ils lisent malgré les compétences en lecture/identification correctes. Les performances moyennes des jeunes français se situent tout juste dans la moyenne des pays de l'OCDE et sont stables depuis 15 ans. La France se distingue toutefois par un résultat très préoccupant : les écarts entre les meilleurs lecteurs et les plus faibles sont parmi les plus importants et les difficultés sont très corrélées avec l'origine socio-économique et les habitudes de lecture* ».

Ce constat partagé par de nombreux chercheurs et études nous a confortés sur la pertinence de notre sujet de recherche et sur la nécessité de travailler sur la compréhension de texte de façon régulière dès le cycle 2.

Afin de savoir comment aider au mieux les enfants du cycle 2 nous nous sommes alors interrogés sur ce qu'était comprendre un texte pour un élève de cet âge, ainsi que sur ce qui pouvait faire obstacle à sa compréhension (et plus particulièrement dans le cadre de récit narratifs) et enfin sur les différents moyens validés par la recherche afin de les aider au mieux à « apprendre à comprendre ».

Pour répondre à ces questions nous allons d'abord nous pencher au sein de notre cadre théorique sur ce qu'est comprendre un récit pour un élève de cycle 2 ainsi que sur les principaux obstacles que celui-ci peut rencontrer dans sa compréhension, puis nous nous pencherons sur l'enseignement de la compréhension à l'école et sur les différents dispositifs de lecture existant pour aider les élèves à apprendre à comprendre un texte narratif.

Ensuite nous mettrons en place au sein d'un groupe de CE1-CE2 deux scénarios pédagogiques différents, une séance choisie au sein de la méthode « Lectorino et Lectorinette » de Roland Goigoux et Sylvie Cèbe, (2018), puis une séance de lecture pas à pas de Marie-France Bishop, (2021), afin d'analyser les différents bénéfices que peuvent tirer les élèves en matière de compréhension de chacun de ces scénarios pédagogiques. Pour évaluer cela

nous nous pencherons plus précisément sur l'analyse de la « leçon de vie » que proposent ces deux séances et de sa compréhension par les élèves.

Pour finir nous discuterons les résultats obtenus dans chacune de ces deux séances de travail portant sur ces deux pratiques de lecture de récit narratif.

# CADRE THÉORIQUE

## 1. La compréhension en lecture

Aux origines des questionnements sur les compétences en lecture nous pouvons citer la création de l'ONL[1], qui avait pour but principal d'étudier l'enseignement de la lecture à partir de la grande section de maternelle jusqu'au CP et CE1, en se centrant principalement sur la découverte du principe alphabétique et du décodage des mots écrits. Néanmoins la compréhension lors de la lecture va rapidement devenir un thème prépondérant. Grâce à l'ONL, de nombreuses recherches portant sur le thème de la compréhension vont être menées, ainsi que sur les différents dispositifs développés pour répondre à ce besoin de travailler la compréhension de façon explicite. Grâce aux différents travaux et recherches menés depuis les années 90 nous pouvons voir comment se définit aujourd'hui la compréhension en lecture.

Dans cette première partie nous nous interrogerons pour commencer sur ce qu'est comprendre un texte, puis sur les difficultés rencontrées par les élèves en matière de compréhension en lecture et enfin nous verrons les spécificités de la compréhension de la lecture littéraire.

[1] Observatoire National de la Lecture (ONL), fondé dans les années 90 par le ministre de l'Éducation Nationale de l'époque, François Bayrou, va permettre de répertorier et de diffuser les résultats des différentes enquêtes et recherches menées sur les plan nationaux et internationaux quant à l'apprentissage de la lecture.

## 1.1. Définition de la compréhension en lecture

Comprendre un texte est une activité cognitive très sollicitante, qui met en œuvre de nombreux processus complexes de façon simultanée.

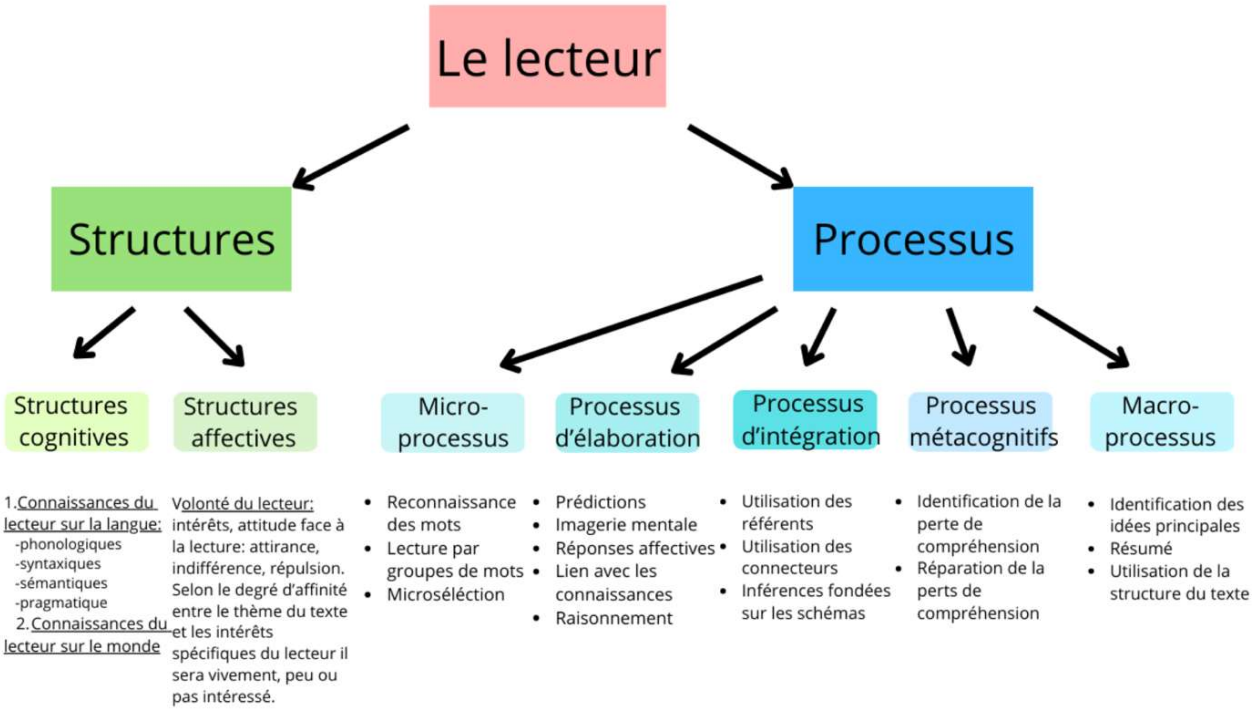
Pour Jocelyne Giasson[2] « le lecteur aborde la tâche de lecture avec un ensemble de structures qui lui sont propres. À celles-ci s'ajoutent les différents processus qu'il lui faudra mettre en œuvre pour comprendre le texte. Ces derniers se réalisent à différents niveaux simultanément et non séquentiellement ».

Ainsi lire est un processus complexe mettant en jeu de nombreux processus différents qui doivent s'exécuter simultanément : le lecteur doit pouvoir intégrer ces différents processus au sein de sa propre structure cognitive et affective afin d'élaborer une image mentale cohérente de ce qu'il est en train de lire.

Voici un schéma de Jocelyne Giasson[3], (1991), représentant les différents processus mis en œuvre par le lecteur pour comprendre un texte lors de sa lecture :

[2] Jocelyne Giasson, Docteur en sciences de l'éducation et en psychologie, professeur au département de psychopédagogie et des sciences de l'Université Laval (Canada).

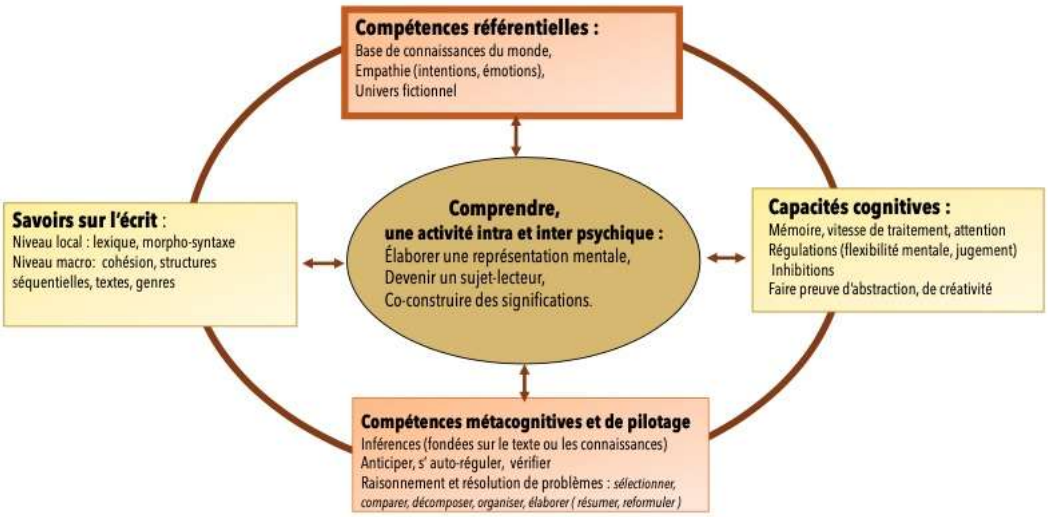
[3] Jocelyne Giasson, Docteur en sciences de l'éducation et en psychologie, professeur au département de psychopédagogie et des sciences de l'Université Laval (Canada).




Pour Roland Goigoux et Sylvie Cèbe[4], (2018), quatre compétences narratives sont nécessaires à la compréhension lors de la lecture, lesquelles viennent s'ajouter à la compétence du décodage de l'écrit. Pour eux le lecteur allie des compétences linguistiques (syntaxe et lexique), textuelles (capacité à élaborer une cohérence basée sur les éléments de cohésion du texte), référentielles (connaissances et savoirs encyclopédiques) et stratégiques (régulation, contrôle, auto-évaluation et ajustements durant la lecture). Nous pouvons les

[4] Roland Goigoux et Sylvie Cèbe, enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation à l'université Clermont-Auvergne.

retrouver chez P. Dupont et M. Grandaty[5], (2023), qui nous expliquent que la compréhension d'un texte nécessite de les mettre en relation avec des savoirs et des capacités. Pour comprendre un texte et être capable d'en élaborer une image mentale, nous avons recours à une dynamique intra et inter psychique mettant en jeu : des compétences référentielles, des capacités cognitives, des savoirs sur l'écrit et des compétences métacognitives, comme illustré par les auteurs dans le schéma ci-dessous[6] :




Comprendre un texte est donc une activité complexe inter et intra psychique car elle met en jeu des processus complexes et de façon simultanée (des savoirs, des capacités et des compétences) afin d'être capable de donner du sens et comprendre ce qu'on lit en en élaborant une image mentale cohérente.

### 1.1.1. L'image mentale définition.

[5] P. Dupont M.C.F. HDR sciences de l'éducation et sciences du langage, INSPÉ de Toulouse. Et M. Grandaty PU en sciences du langage Université J. Jaurès et INSPÉ académie de Toulouse.

[6] https://univ-tlse2.hal.science/hal-04167182

Selon Ryan et Simons (1982, p.41) l'image mentale est une « activité psychologique qui consiste à évoquer les caractéristiques physiques d'un objet ou d'une situation en l'absence de ces derniers ».

Selon Long et al (1989) « l'image mentale interviendrait de plusieurs façons en lecture :

- elle augmenterait la capacité de la mémoire de travail en réunissant des détails dans de grands ensembles ;

- elle faciliterait la création d'analogies ou de comparaisons ;

- elle servirait d'outil pour structurer et conserver en mémoire l'information tirée de la lecture ;

-elle augmenterait le degré d'engagement envers le texte ainsi que l'intérêt et le plaisir à lire ».

L'image mentale est donc la capacité à élaborer mentalement un film selon les éléments informatifs transmis par le texte et selon l'interprétation et la subjectivité du lecteur. Elle fait appel à 4 différents domaines de compétences à maîtriser par le lecteur pour se fabriquer une image mentale cohérente :

- Le domaine des connaissances : celui-ci fait appel à des compétences référentielles, que ce soit sur la langue, le lexique, les textes, le monde, les émotions…Si le lecteur manque de connaissances il sera en difficulté pour produire une image mentale cohérente.

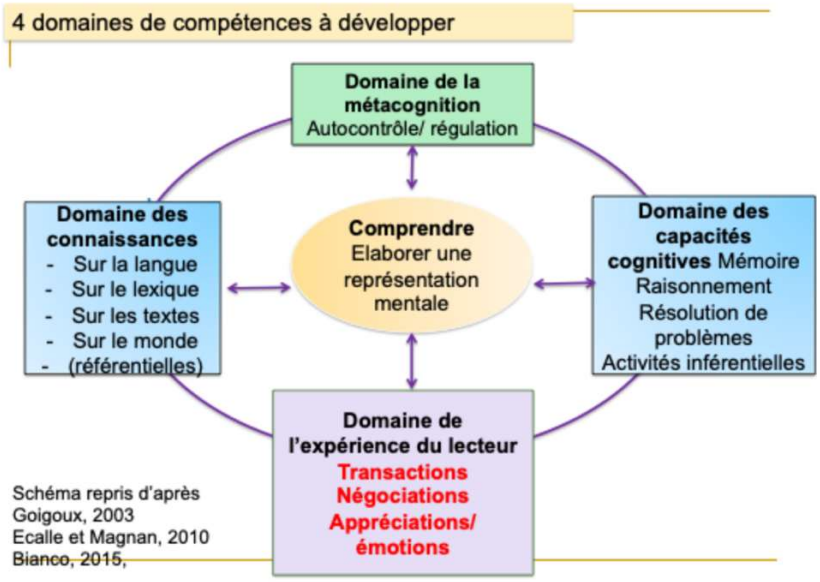
- Le domaine de la métacognition, qui est celui chargé de l'autocontrôle et de la régulation lors de la lecture. Il est également sollicité pour traiter les inférences, il est impliqué dans le raisonnement et la résolution de problèmes. Le lecteur doit être capable de se rendre compte de son incompréhension pour pouvoir remédier à celle-ci.

- Le domaine des capacités cognitives : impliqué dans la mémorisation, les capacités d'abstraction et de créativité. Le lecteur doit être capable de

mémoriser les informations nécessaires pour conserver une image mentale tout au long du récit, comprendre les états mentaux des personnages…

- Le domaine de l'expérience du lecteur : la subjectivité, les appréciations, émotions. Selon l'attrait du lecteur envers le texte la production d'images mentales sera plus ou moins évidente, demandera plus ou moins d'effort.

On retrouve ces domaines dans le schéma ci-dessous de Marie-France Bishop[7], issu de la présentation des résultats de la recherche « Lire et Écrire » à l'Ifé de l'Académie de Versailles (2018)[8].




[7] Marie-France Bishop, professeure des Universités en sciences de l'Éducation, Université de Cergy-Pontoise et INSPE du rectorat de Versailles.

[8] https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/lire-ecrire-parler-pour-apprendre-dans-toutes-les-disciplines/dossier-lire-ecrire/de-la-recherche-lire-ecrire-aux-ressources-pour-

Nous devons donc aider les élèves à travailler et développer ces 4 compétences afin de les faire progresser en compréhension, ce qui est confirmé par Jocelyne Giasson (1990, pp.143-144), qui nous dit que : « la capacité de créer des images mentales fortes et claires varie beaucoup d'un individu à l'autre », mais que même s'il ne suffit pas de bien « visualiser » pour bien comprendre, des études ont prouvé que le fait de s'exercer à élaborer une représentation mentale améliore la compréhension en lecture.

Au niveau des « compétences métacognitives et de pilotage », ou dit plus simplement des capacités cognitives, nous pouvons voir que l'élève pour pouvoir construire et maintenir une image mentale cohérente de sa lecture doit être capable d'inférer des connaissances.

### 1.1.2. Les inférences.

Pour comprendre un texte le lecteur doit être capable, à partir de ce qui est dit, de compléter les informations manquantes qui ne sont pas présentes dans ce dernier. Les inférences font partie des processus d'intégration et d'élaboration et sont essentielles à la compréhension en lecture, car elles permettent de conserver la cohérence du texte.

Pour R. Goigoux et S. Cèbe (2018 p- 19) Le lecteur doit être capable de faire deux types d'inférences : des inférences de liaison (c'est-à-dire de mettre en relation différentes informations disséminées dans le texte) et des inférences pragmatiques (c'est-à-dire de lier les informations du texte avec ce qu'il sait déjà, les connaissances qu'il a sur le monde).

Pour approfondir cette notion voici un tableau de Bianco et Coda, (2002), repris par les autrices Marie Dupin de Saint-André, Isabelle Montésinos-Gelet et Marie-France Morin (2014), qui nous proposent une classification des différents types d'inférences :

| | Type d'inférences | Définition |
|---|---|---|
| Inférences nécessaires | *anaphoriques* | Lien entre un mot de substitution et son référent |
| | *causales* | Lien de causalité entre plusieurs événements |
| | *lexicales* | Comprendre un mot peu familier (Makdissi, Boisclair et Sanchez, 2006) |
| Inférences optionnelles | *prédictives* | Anticipations plausibles de la suite du texte |
| | *pragmatiques* | Élaboration qui donne lieu à un résultat plausible |
| Inférences nécessaires ou optionnelles selon le contexte | *de différents contenus* | Lieu, agent, temps, instrument, objet, sentiment-attitude, catégorie et action |
| | *logiques* | Déduction qui donne lieu à un résultat certain |

Les inférences nécessaires sont ici posées comme étant non négociables dans leur interprétation et obligatoires pour la compréhension de ce qui est lu. Elles sont établies comme des vérités communes à l'ensemble des lecteurs. Elles peuvent être de types anaphorique, causal, ou lexical.

Les inférences logiques sont posées comme étant nécessaires, vraies et communes à l'ensemble des lecteurs. Elles s'appuient sur le texte. L'information à inférer logiquement est contenue dans la phrase ou dans le texte et n'est pas discutable.

Les inférences logiques sont souvent anaphoriques, c'est-à-dire qu'elles font référence à des choses ou des éléments déjà évoqués dans le texte. (Par exemple la reprise pronominale pour désigner une personne nécessite que l'élève comprenne à qui elle fait référence).

Les inférences pragmatiques sont potentiellement vraies et communes à tous les lecteurs. Elles sont fondées par les connaissances culturelles et celles qu'ils ont sur le monde. Par exemple si on dit : « Marc a peur car il a fait une bêtise », le lecteur doit inférer que généralement les bêtises entraînent une sanction ce qui déclenche la peur de Marc.

Les inférences créatives peuvent être vraies mais ne le sont pas nécessairement et sont propres aux lecteurs. Elles proviennent quasiment exclusivement des connaissances culturelles et sur le monde qu'ils possèdent. Les inférences pragmatiques et créatrices demandent souvent au lecteur d'interpréter le texte. Par exemple en prenant l'exemple précédent, le lecteur peut inférer que Marc se fera gronder, ou sera puni, ou même sera battu, selon ce qu'il sait déjà ou pas de ce que faire une bêtise peut entraîner comme conséquences.

Ainsi les inférences logiques relèvent du domaine de la compréhension, les inférences pragmatiques relèvent et de la compréhension et de l'interprétation et les inférences créatives relèvent uniquement de l'interprétation.

Jocelyne Giasson dans *La compréhension en lecture* (2016) reprend les travaux de Johnson et Johnson (1986) et classe les inférences « de différents contenus » selon dix types.

| | |
|---|---|
| Lieu | Le lecteur doit inférer l'endroit où se déroule l'action |
| Agent | Le lecteur doit inférer par qui l'action a été produite |
| Temps | Le lecteur doit inférer le moment auquel l'action s'est déroulée |
| Action | Le lecteur doit inférer une action produite par un sujet |
| Instrument | Le lecteur doit inférer par quel moyen l'action a été produite |
| Catégorie | Le lecteur doit inférer à quelle catégorie |

| | |
|---|---|
| | appartient un élément cité dans le texte |
| Objet | Le lecteur doit inférer un objet déjà présent au sein du texte |
| Cause-Effet | Le lecteur doit inférer ce qui est la cause d'un résultat d'une action ou l'effet du résultat produit par la cause |
| Problème-Solution | Le lecteur doit inférer le problème à l'origine de la solution ou la solution qui découle du problème |
| Sentiment | Le lecteur doit inférer l'état d'esprit d'un personnage, ses ressentis, ce qui motive son but… |

La recherche préconise pour travailler les inférences[9] :

• L'utilisation de l'oral, à propos d'un texte ou d'une image pour l'expliquer ;

• D'entraîner les élèves à mémoriser les informations importantes issues de la lecture d'un texte ou d'une image ;

• Les faire s'entraîner à mettre des informations en lien les unes avec les autres pour construire le sens de ce qu'ils lisent ;

• De développer leurs compétences lexicales et leurs connaissances sur le monde ;

• De se questionner sur le texte : identifier le type d'écrit, réfléchir en amont de la lecture.

[9] https://circ-ien-wittelsheim.site.ac-strasbourg.fr/wp-content/uploads/2012/01/Les-inf%C3%A9rences-au-cycle-2.pdf

### 1.1.3. Comprendre un texte au cycle 2

Au cycle 2, il s'agit de préparer l'élève à acquérir les compétences visant à faire de lui un lecteur expert au cycle 3.

Selon la ressource éduscol portant sur « Les stratégies de compréhension »[10], un lecteur expert au cours moyen doit être capable de diverses compétences et stratégies telles que :

- Prendre des repères en amont de sa lecture sur le type de texte qui lui est proposé et se poser les questions sur le but de sa lecture (s'informer, s'évader…)
- Comprendre les relations causales
- Se faire une image mentale cohérente
- Sélectionner et mémoriser les informations essentielles
- Savoir se poser des questions et y répondre
- Faire des inférences
- Mobiliser ses propres connaissances
- Prédire la suite du texte
- Résumer le texte
- Contrôler et réguler sa compréhension.

Nous pouvons donc dire que comprendre des textes narratifs pour les élèves du cycle 2 (afin de les préparer aux attendus du cycle 3) c'est déjà de pouvoir identifier les différents personnages, leurs buts, leurs rôles respectifs dans l'action, leurs relations et pouvoir reformuler les grandes lignes de l'intrigue.

[10] https://eduscol.education.fr/document/16315/download

Pour être capables de faire cela, les élèves doivent être capables de mobiliser diverses compétences :

- Élaborer des stratégies d'aller et retour entre les différents récits connus.
- Se rappeler des éléments et les anticiper.
- Faire les inférences nécessaires à la cohésion du texte et surmonter les obstacles tels que l'utilisation d'un lexique inconnu, une syntaxe complexe, un enchaînement délicat de substituts de noms ou de connecteurs ou relations temporelles non familières.
- Se faire une représentation mentale de ce qui est relaté, ce qui leur fait parfois défaut car ils peuvent manquer d'expérience qu'elle soit réelle ou fictive pour appréhender ce qui leur est dit. Il s'agit là d'un manque de connaissances sur le monde qui va faire obstacle à la compréhension.

Comme nous l'avons vu comprendre un texte lu est une activité cognitive lourde qui présente de nombreux obstacles surtout pour les élèves du cycle 2, comme nous allons maintenant le voir.

## 1.2. Les difficultés des élèves en compréhension

### 1.2.1. État des lieux des difficultés des élèves en compréhension.

Lors de sa conférence du 3 Mars 2016 à l'université de Caen[11] « Construire des représentations mentales pour améliorer la compréhension au cycle 2 et 3 », l'enseignant et chercheur Roland Goigoux attire notre attention sur le fait que les items les moins réussis lors de l'évaluation de l'entrée en sixième par l'IGEN en 2016 sont les suivants :

- ceux qui nécessitent de mobiliser et de faire interagir plusieurs capacités à la fois,
- ceux qui demandent d'associer différents documents pour en déduire une information,

[11] https://mortain.circonscription.ac-normandie.fr/spip.php?article143

- ceux qui demandent d'interroger l'ensemble d'une situation problème pour la résoudre,
- ceux qui demandent d'interroger les indicateurs temporels,
- ceux qui demandent un traitement des anaphores ».

Les élèves associent la compréhension du texte à son seul décodage, et appréhendent les phrases comme des segments fonctionnant indépendamment les uns des autres. Cela rend leur compréhension incomplète et limitée, mais comme ils arrivent à décoder le texte, il leur est difficile de prendre conscience de leur mauvaise compréhension de ce dernier.

Dans leur ouvrage « Lectorino & Lectorinette » (2018), R. Goigoux et S. Cèbe expliquent que de nombreux élèves à la fin du primaire se retrouvent en difficulté dans la compréhension d'un texte. Les élèves ont du mal à en identifier le thème principal, ils n'en saisissent pas l'implicite et rencontrent des difficultés à relier deux informations entre elles dès lors qu'elles sont éloignées l'une de l'autre dans le texte.

Ce constat est confirmé par les résultats de l'enquête PIRLS de 2021 [12] (étude internationale mise en place depuis 2001 par l'IEA *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, reconduite tous les 5 ans et évaluant les résultats en lecture des élèves au niveau du CM1) ; elle compte actuellement 57 pays, dont 30 pays européens, qui restent donc majoritairement les pays les plus représentés. Les évaluations portent sur 4 points : « rechercher des informations et les extraire d'un texte », « faire des déductions simples », « interpréter et intégrer des idées » et enfin « évaluer et critiquer le contenu ». Nous y observons que la France, avec une moyenne de 514 points obtient des résultats inférieurs à la moyenne des pays de l'Union Européenne, qui est de 527 points. De plus le score est en baisse entre 2016 et 2021, puisqu'elle nous informe que les élèves français, par rapport aux autres pays de l'UE, sont « moins nombreux à atteindre les scores les plus élevés » et présentent « davantage d'enfants en difficulté ».

#### 1.2.2. Les obstacles à la compréhension des élèves

[12] https://doi.org/10.4000/ries.14445

Un des premiers obstacles à la compréhension des élèves est la maîtrise du langage formel (langage de l'écrit) à l'oral.

Maryse Bianco et Laurent Lima (2017, pp.56-57) définissent une catégorisation du modèle de la compréhension qui classe les élèves-lecteurs en 4 catégories :

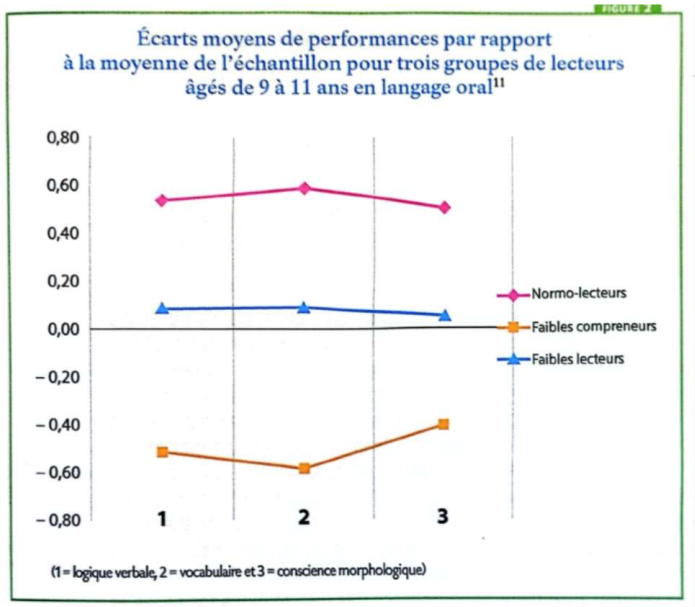
- Les « Normo-lecteurs » : qui maîtrisent la lecture et la compréhension selon le niveau correspondant à leur âge ;

-Les « Lecteurs en difficulté » : ont autant de mal à décoder les mots qu'à comprendre ;

-Les « Faibles lecteurs » : ont des difficultés pour décoder, mais comprennent ce qu'ils lisent. (C'est par exemple le cas des enfants dyslexiques).

-Les « Faibles compreneurs » : n'ont pas de problèmes de décodage (ont le niveau attendu pour leur âge) mais ont des problèmes de compréhension. Ces enfants pourraient être assez nombreux, jusqu'à 10% des élèves (Snowling, 2005). Comme ces enfants ne présentent pas de problèmes de décodage, leurs soucis de compréhension ne sont pas immédiatement repérés et c'est souvent en fin d'école primaire ou encore plus tardivement (voir même jamais) que leurs problèmes de compréhension sont décelés. Cela conduit généralement ces élèves à être catégorisés comme des élèves en difficulté. (C'est d'ailleurs de ce modèle dont nous nous servirons pour classer les élèves pendant notre étude).

Pour Maryse Bianco et Laurent Lima, (2017, p.59) le premier obstacle à la compréhension de ces élèves « Faibles compreneurs » est la maîtrise du langage oral. En effet ces élèves ont moins de lexique, une moins bonne logique verbale et une faible conscience phonologique par rapport aux élèves des autres catégories de lecteurs, comme indiqué sur la figure ci-dessous (D'après Bianco et al, 2014).




Cette figure montre que les faibles lecteurs ont des scores assez proches de l'échantillon des Normo-lecteurs dans les 3 domaines du langage oral évalués (c'est-à-dire la logique verbale, le lexique et la conscience morphologique), alors que les Faibles-compreneurs sont en grande difficulté avec un écart important par rapport aux Normo-lecteurs. Ceci montre bien que les difficultés en compréhension de ces élèves ne sont pas nécessairement liées aux capacités de décodage mais bien à la maîtrise du langage formel, qui commence à l'oral dans la petite enfance.

Néanmoins la maîtrise du décodage reste un obstacle que peuvent rencontrer les élèves du cycle 2 à une bonne compréhension. En effet au cycle 2 la tâche de lecture reste lourde même si les études laissent apparaître une relativement bonne maîtrise du décodage, comme le confirmait Jean-Michel Blanquer alors directeur général de l'enseignement scolaire (DGESCO) du ministère de l'Éducation nationale, dans sa note du 11 avril 2011. Il indique dans celle-ci que les évaluations nationales laissent apparaître « une bonne maîtrise de l'identification des mots chez les élèves » alors que près de la moitié d'entre eux éprouve « des difficultés à inférer une information nouvelle de leur lecture » et que « très peu parviennent à une compréhension fine des textes et à exprimer et justifier une interprétation ». Il conclut alors que « la lecture d'un texte suivi de questions ne suffit pas ».

Un autre obstacle relevé par les auteurs Maryse Bianco et Laurent Lima, (2017, p.60-62) concerne la fluence (la vitesse de déchiffrage) en lecture. En effet les faibles compreneurs ont souvent une lecture peu fluide en contexte, c'est-à-dire qu'ils font davantage d'erreurs dans la reconnaissance des mots, lisent moins rapidement que les autres (nombre de mots lus sur une durée définie) et maîtrisent moins bien la prosodie (ils s'arrêtent plus souvent et plus longtemps en début et fin de phrases (ainsi qu'aux virgules) et ont des problèmes pour mettre la bonne intonation.

De même, Cèbe et Goigoux (2018, p.11), nous confirment que la fluence n'est pas obligatoirement et systématiquement corrélée à une compréhension fine du texte lu. En effet de nombreuses recherches menées depuis les années 90 (Materk & Cutting, 2007 ; Earson & Cutting, 2009) ont montré que la plupart des élèves du cycle 3 qui rencontrent des difficultés de compréhension reconnaissent les mots isolés aussi vite que les autres mais qu'ils présentent davantage de difficultés lors de la lecture des mots dans leur contexte, c'est-à-dire au sein d'une phrase appartenant à un texte. C'est donc le traitement sémantique des mots qui leur pose un problème et qui va impacter à la fois leur vitesse de décodage et leur compréhension.

Ceci est également relevé par Maryse Bianco et Laurent Lima (2017, p.61), qui notent que les élèves ont une maîtrise et une connaissance insuffisante du lexique. Ainsi la plupart des élèves avec des problèmes de compréhension présentent des difficultés dans les automatismes nécessaires au traitement du langage : ils ont un lexique pauvre qui ne leur permet pas d'accéder assez vite au sens de ce qu'ils lisent, ainsi que des difficultés à adapter le sens des mots au contexte. Les auteurs nous expliquent que la lecture et le lexique ont une relation d'interdépendance ; en effet si c'est par une bonne connaissance du lexique que va être possible une meilleure compréhension, le développement de celui-ci est quant à lui rendu possible par l'acte de lire.

.

Un autre obstacle relevé par la recherche est la difficulté pour les élèves à produire des inférences. En 2016 Roland Goigoux va lancer la recherche Lire-

écrire au CP, qui va montrer que les résultats des élèves restent faibles en compréhension et notamment dans les capacités inférentielles (Bishop et Boiron, (2016) ; Goigoux, (2016)).

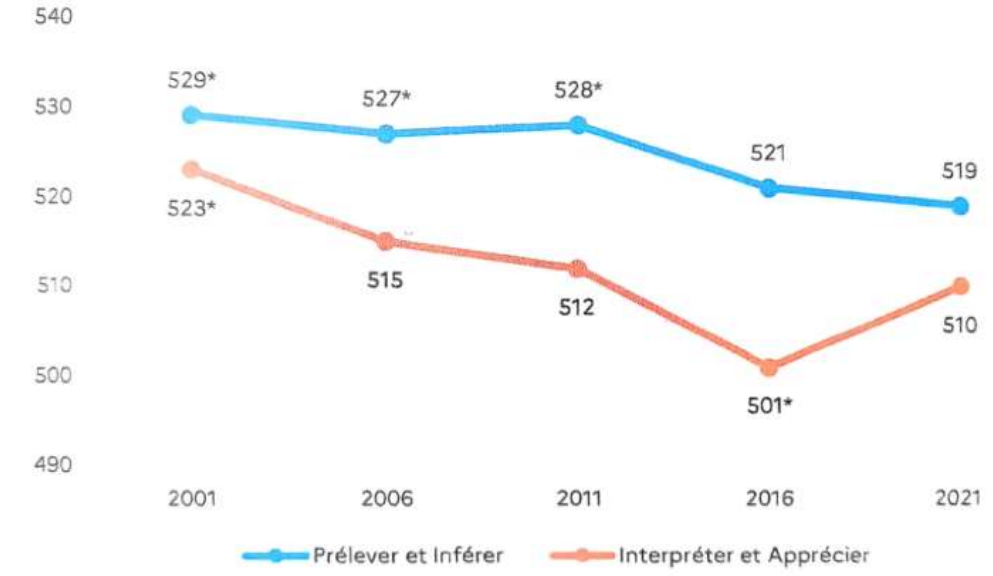
Cela est également rapporté dans un article de Marie-France Bishop et Laure Dappe[13] « La plupart des recherches concernant l'enseignement de la compréhension ont pour origine le constat des faibles performances des élèves français dans ce domaine. En effet, les évaluations internationales (PIRLS 2016 [Colmant et Le Cam, 2017], PISA 2018 [OCDE, 2019]) ou nationales (Cèdre 2016 [Dalibard et al., 2016]) signalent la difficulté que rencontrent un certain nombre d'élèves – de l'école élémentaire au lycée – pour effectuer des opérations inférentielles, c'est-à-dire pour saisir l'implicite des textes. De plus, cette situation ne semble pas s'être améliorée au cours des quinze dernières années, elle aurait tendance à stagner, voire à légèrement se dégrader ».

De même, Marie Dupin de Saint-André, Isabelle Montésinos-Gelet et Marie-France Morin (2014), nous confient dans leur article que de nombreuses études démontrent que les élèves rencontrent des difficultés à faire des inférences, ce qui entraînent leur mauvaise compréhension.

Voici ci-dessous un graphique illustrant l'évolution des résultats des élèves français en compréhension des textes narratifs et informatifs, extrait de la note d'information n° 32.21 du mois de mai 2023 de la Depp :

[13] https://journals.openedition.org/reperes/4265?lang=en

↘ 6 Évolution du score moyen de la France en fonction des processus de compréhension




* Score significativement différent de celui de 2021.
**Lecture :** en 2021, le score moyen de la France pour les processus « Interpréter et Apprécier » est de 510 (9 points de plus qu'en 2016).
**Champ :** France métropolitaine + DROM hors Mayotte, Public et Privé sous contrat.
**Source :** IEA, DEPP.

Réf. : *Note d'Information*, n° 23.21. DEPP

Nous pouvons observer sur ce graphique que les 2 items évalués, « Prélever et Inférer » et « Interpréter et Apprécier » sont globalement en baisse depuis 2001, et que l'item « Interpréter et Apprécier » présente le score le plus bas et la baisse la plus forte.

Un autre obstacle important cité par les auteurs Maryse Bianco et Laurent Lima, (2017, pp 63-65) est la maîtrise des stratégies de lecture que sont l'autoévaluation et la régulation. Les élèves en difficultés de compréhension ont souvent du mal à contrôler leur compréhension (repérer la perte de signifiant) puis à remédier à la perte de celle-ci. Ils n'arrivent donc pas à mettre en place une lecture stratégique. La lecture stratégique demande de mettre en place concomitamment ces deux processus différents que sont l'autoévaluation (se rendre compte, identifier ce qui peut poser un problème à la compréhension), et la régulation (c'est-à-dire ce qui peut être mis en place pour remédier à ce problème).

### 1.2.3. Les origines des difficultés des élèves

Pour expliquer les origines des difficultés des élèves, (entre autres) la Depp analyse que les professeurs des écoles français sont moins nombreux que les professeurs européens à faire travailler régulièrement leurs élèves sur des activités visant à améliorer leurs compétences en compréhension. Voici un tableau que nous pouvons trouver dans cette note illustrant la fréquence à laquelle les professeurs français soumettent leurs élèves à diverses capacités et stratégies de compréhension par rapport à leurs collègues de l'Union Européenne :

↘ 7 **À quelle fréquence demandez-vous aux élèves de faire les choses suivantes pour les aider à développer leurs aptitudes ou leurs stratégies de compréhension de l'écrit ?** (en %)

| | France | Moyenne de l'UE, hors France (18 pays) | Écart |
|---|---|---|---|
| Retrouver des informations dans un texte | 97 | 95 | 2 |
| Dégager les idées principales du texte | 92 | 91 | 1 |
| Expliquer ou argumenter pour montrer ce qu'ils ont compris | 87 | 89 | - 2 |
| Généraliser ou élaborer des inférences à partir du texte | 64 | 73 | - 9 |
| Prévoir ce qui va se passer dans la suite du texte | 55 | 67 | - 12 |
| Déterminer la perspective ou les intentions de l'auteur | 32 | 52 | - 20 |
| Comparer le texte à des lectures antérieures | 42 | 64 | - 22 |
| Décrire le style ou la structure du texte | 14 | 50 | - 36 |
| Comparer ce qu'ils ont lu à des faits qu'ils ont vécus | 40 | 77 | - 37 |

**Lecture :** 97 % des enseignants français déclarent demander aux élèves de retrouver des informations dans un texte au moins une ou deux fois par semaine, ils sont 95 % pour les autres pays de l'UE.
**Note :** les modalités de réponses sont : « chaque jour ou presque » et « une ou deux fois par semaine ».
**Champ pour la France :** Métropole + DROM hors Mayotte, Public et Privé sous contrat.
Les pays de l'UE sont : Allemagne, Autriche, Belgique (Flamande), Belgique (francophone), Bulgarie, Chypre, Danemark, Espagne, Finlande, Italie, Malte, Pays-Bas, Pologne, Portugal, République tchèque, Slovaquie, Slovénie, Suède.
**Source :** IEA, DEPP.

Réf. : *Note d'Information*, n° 23.21. DEPP

Nous pouvons lire dans ce tableau que les enseignants français sont au-dessus de la moyenne des enseignants européens seulement pour les entrées « Retrouver des informations dans un texte » et « dégager les idées principales du texte » ce qui prouve que la lecture d'un texte suivie de questions, approche ancienne et démontrée comme non-pertinente par la recherche reste toujours l'activité la plus fréquemment pratiquée lors de l'enseignement de la compréhension.

Nous voyons également représenté dans ce tableau que pour ce qui est de leur aptitude à « expliquer ou argumenter pour montrer ce qu'ils ont compris », les élèves français présentent un faible écart dans la fréquence de ces tâches par rapport à la moyenne des élèves de l'UE, alors que pour les items « généraliser ou élaborer des inférences à partir du texte », « prévoir ce qui va se passer dans la suite du texte » et « déterminer la perspective ou les intentions de l'auteur » cet écart se creuse considérablement. Cela vient donc confirmer que le temps d'enseignement visant à développer des compétences et des stratégies de compréhension reste encore faible.

Une autre explication apportée par la Depp sur cet écart de performance des élèves français par rapport à la moyenne de l'UE est que certaines compétences et stratégies de lecture sont travaillées plus tôt, bien en amont du CM1 par rapport aux élèves de l'UE (40 % des directeurs d'école des pays de l'UE disent avoir travaillé ces compétences avant le CM1 contre seulement 24% d'entre eux en France). Ceci nous confirme de l'intérêt de développer les compétences des élèves dès le cycle 2.

Ainsi les faibles compreneurs rencontrent souvent des difficultés avec l'ensemble des stratégies nécessaires à la compréhension, que les auteurs résument en 3 points :

- Ils font difficilement les inférences nécessaires pour comprendre le texte ;
- Ils ont du mal à repérer les endroits du texte qui peuvent poser des difficultés ou présenter des obstacles à surmonter (lexique, syntaxe, contradiction dans le texte…).
- Ils ne trouvent pas une stratégie adéquate pour traiter un problème qu'ils rencontrent. Ainsi même lorsqu'ils identifient un obstacle ils ne parviennent pas à mette en œuvre une stratégie qui leur permettrait de le surmonter.

Ainsi les problèmes de compréhension des élèves du cycle 2 peuvent trouver leur source dans un ensemble de difficultés d'origine langagière ou cognitive, allant de l'automatisation de la lecture décodage, en passant par le développement du langage ou encore aux capacités de traitement de texte (fluence en contexte, inférences et stratégies). Si comprendre un texte pour des élèves de cet âge est déjà une activité cognitive complexe, nous allons voir en quoi comprendre un texte littéraire l'est d'autant plus par les notions qu'elle met en jeu.

## 1.3. Les spécificités de la compréhension en lecture littéraire

### 1.3.1. Les origines de la recherche en lecture littéraire

La lecture littéraire est un sujet complexe et lui donner une définition reste encore aujourd'hui un sujet discuté chez les didacticiens. Annie Rouxel[14], dans son article « Qu'entend-on par lecture littéraire ? »[15] nous explique les origines de la définition de la lecture littéraire que nous allons revoir ici.

Dans les années 70, les chercheurs en didactique vont se centrer sur le lecteur et non plus uniquement sur le texte et mettre celui-ci au centre de leurs études. Nous pouvons d'abord évoquer Jauss, qui va se centrer sur l'importance du lecteur et la façon dont il va recevoir le texte. Il souligne que le lecteur va recevoir le texte différemment selon le milieu social ou l'époque dans laquelle il s'inscrit. Ces éléments vont donc modifier la réception du texte par le lecteur et Jauss va ainsi poser le concept « d'horizon d'attente ». Pour lui le lecteur donne un sens à ce qu'il lit selon ce qu'il est. (Son genre, son époque, ses lectures antérieures…). Pour lui une œuvre littéraire doit heurter l'horizon d'attente du lecteur en innovant, en lui faisant découvrir des valeurs différentes des siennes,

[14] Annie Rouxel, maîtresse de conférences en littérature et didactique, Centre d'études des littératures ancienne et moderne, Université de Rennes et IUFM de Bretagne.

[15] https://oceaniadis.canalblog.com/archives/2006/10/31/3820827.html

la nouveauté et la transgression sont pour lui les marqueurs d'une création artistique.

Ensuite Wolfgang Iser, lui, se centre sur l'acte de lecture en lui-même, sur la relation entre le lecteur et le texte au moment de la lecture. Il montre que l'auteur et le lecteur travaillent ensemble à créer le texte, que celui-ci est également crée par l'acte de lecture. Pour lui le plaisir du lecteur vient du fait que le texte fait appel à sa propre créativité, c'est une activité ludique si l'acte de lire lui demande de « mettre ses propres aptitudes à l'épreuve ».

Enfin Umberto Eco se penche également sur le lien entre texte et lecteur dans « Lector in fabula » (1979). Il souligne que le texte littéraire ne dit pas tout, qu'il pose de nombreux blancs à remplir par le lecteur, et que donc celui-ci va devoir coopérer pour lui donner du sens et ajouter à sa valeur. Pour cela l'auteur va généralement lui donner des indices qui vont aider à sa compréhension, même si cela n'est pas obligatoire. (L'échec interprétatif peut également être visé par l'auteur, ce qui amène également un plaisir au lecteur).

Le terme de « lecture littéraire » est posé par Michel Picard en 1984 lors d'un colloque à Reims, puis est repris par des didacticiens lors d'un colloque sous la direction de Jean-Louis Dufays en 1995. Picard contrairement à ses prédécesseurs va poser le lecteur comme un être réel, concret et non plus seulement comme une figure abstraite. Il va se concentrer sur le corps physique au moment de la lecture, ses réactions et ressentis. Pour lui le texte peut être « reçu », vécu par le lecteur de deux façons différentes : soit en le faisant ressentir les choses par l'identification soit par la distanciation. Soit le lecteur s'identifie en vivant le texte, (le playing) soit le lecteur réfléchi sur le texte de façon plus analytique, et donc distanciée (le game). Pour lui la lecture littéraire implique donc ces deux types de ressentis, de jeux entre le texte et le lecteur. Picart va ainsi définir trois postures du lecteur qui vont œuvrer simultanément et interagir entre elles pour créer le plaisir de la lecture ; ces trois postures sont « le liseur », c'est-à-dire la personne physique, le corps du lecteur ; « le lectant » c'est-à-dire la part analytique du lecteur capable de distanciation et d'interprétation et enfin « le lu » qui désigne la part émotionnelle du lecteur, son implication psycho-affective dans le récit. Plus tard Vincent Jouve dans *L'effet-*

*personnage dans le roman,* 1992, revient sur les théories de Picart et redéfinit quatre concepts pour rendre compte de ce qui est en jeu chez le lecteur en ajoutant le concept de « lisant » qui sépare le corps physique (le liseur) de l'imagination, c'est-à-dire la part active dans le liseur au moment de la lecture. Pour Jouve : Le corps est appelé « le liseur » ; L'imagination, la part active du liseur est nommée « le lisant » ; L'intellect « le lectant » ; et enfin la part émotionnelle, inconsciente « le lu ».

La lecture littéraire est donc constituée de trois éléments distincts interagissant ensemble que sont l'auteur, le texte et le lecteur. Elle n'est donc plus un objet fini dans le sens qu'elle n'est qu'à moitié produite par un auteur ; en effet elle est destinée à un lecteur chargé de lui donner du sens, et donc de participer à la création du texte littéraire. Il y a donc autant d'œuvres littéraires qu'il existe de lecteurs.

### 1.3.2. Définition du texte littéraire

Au sein de son article, A. Rouxel donnent quelques composantes du texte littéraire :

-Une énonciation singulière ;

-Une création d'un monde ayant ses propres références, bien que faisant écho au monde réel (ce qui permet l'identification aux personnages et l'adhésion du lecteur au récit : illusion ou effets de réel) ;

-Une insertion dans l'ensemble des textes littéraires, dans lesquels il puise sa source ;

-Un texte « ouvert » (notion d'Umberto Eco), qui propose différentes lectures possibles et dont on tire ainsi un plaisir.

Dans son article *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant*, (p.11) la didacticienne Catherine Tauveron soulève plusieurs dimensions propres au texte littéraire auxquelles les élèves vont se retrouver confrontés.

Tout d'abord C. Tauveron pose le texte littéraire comme devant être un texte « résistant », c'est-à-dire qu'il ne peut pas être compris ni résumé facilement, soit car il pose au lecteur des problèmes de compréhension, soit des problèmes d'interprétation. Il y'a donc d'une part les textes réticents, qui posent des problèmes de compréhension au lecteur en omettant volontairement des informations et d'autre part les textes proliférants qui eux posent des problèmes d'interprétation.

Ensuite, plus que les autres types de texte, le texte littéraire demande à l'élève de faire des inférences. Ainsi d'après P. Bayard, (1998, 127-128) « le monde que produit le texte narratif est un monde incomplet, même si certaines œuvres proposent des mondes plus complets que d'autres. Il serait plus juste de parler de fragments de mondes, constitués de parties de personnages et de dialogues, où des pans entiers de la réalité font défaut. » Ainsi c'est au lecteur que revient la charge de combler des informations non données par le texte en imaginant de multiples détails non fournis par celui-ci, ce qui vient fortement solliciter sa subjectivité en tant que lecteur.

De plus, pour pouvoir faire les inférences nécessaires, le texte littéraire demande à l'élève de faire appel à des connaissances encyclopédiques et sur le monde. Il lui demande également d'être capable de formuler des hypothèses et d'en tirer des déductions qui vont s'ajuster tout au long de sa lecture, s'infirmant ou se confirmant au fur et à mesure des indices qu'il va rencontrer. C'est du fait que « le lecteur devra choisir ou ne pourra, ne voudra pas choisir » que la lecture littéraire amène un plaisir à celui-ci.

Enfin C. Tauveron souligne que le texte littéraire demande au lecteur de supputer des relations de cause à effet et de faire des liens entre différents éléments ; il lui demande donc de formuler des hypothèses et donc ainsi que les textes littéraires « invitent à une prise de risques » (p 12).

### 1.3.3. Définition de la lecture littéraire

A. Rouxel toujours dans le même article, nous expose cinq caractéristiques de la lecture littéraire :

- Elle demande au lecteur d'interpréter ce qu'il lit à l'aide de ses connaissances et de sa réflexion ;

- Elle est sensible à la forme, (contes, fables, poésie...) à l'esthétique et au fonctionnement du texte (poésie des mots, rythme et musicalité des phrases) ;

- Elle demande une certaine lenteur, elle peut nécessiter de faire des pauses et des retours en arrière afin de bien se saisir du texte, que ce soit dans sa dimension esthétique ou son appropriation.

-Elle demande de prendre de la distance par rapport au texte, sans exclure l'implication émotionnelle et affective du lecteur pour autant. En effet pur parvenir à comprendre la portée symbolique du texte le lecteur doit dépasser le fait de s'identifier à celui-ci pour pouvoir entrer dans une autre subjectivité. Il doit pouvoir s'extraire du texte afin de l'interpréter et d'avoir un jugement critique sur ce qu'il porte.

-Enfin le plaisir est aussi une des caractéristiques de la lecture littéraire. Il vient à la fois de la nouveauté que la lecture du texte nous propose et de la réminiscence d'éléments que nous connaissons déjà. Le plaisir peut venir de tous les dimensions du texte, que ce soit dans le simple choix des mots, ou dans la compréhension des notions complexes, littéraires qu'il porte.

### 1.3.4. Les compétences en lecture littéraire

Les compétences nécessaires à la lecture littéraire (et développées par elle) sont largement reconnues par les didacticiens, nous dit A. Rouxel. Elles sont au nombre de cinq :

- La compétence linguistique : il s'agit des connaissances lexicales et syntaxiques qui sont nécessaires pour comprendre le texte, et qui

peuvent également être apportées construites, par celui-ci. Ainsi l'enseignant doit être en équilibre dans le choix de ses textes, même si l'élève peut difficilement en avoir une compréhension totale il ne faut pas non plus qu'il lui soit totalement obscur. On peut citer ici la ZPD de Vygotski[16].

- La compétence encyclopédique : ce sont les connaissances sur le monde, les savoirs culturels dont le lecteur a besoin pour comprendre le texte.

- La compétence logique : comprendre les rapports entre différents éléments au sein du texte, qu'ils soient analogiques, d'opposition, causals, de conséquence…mais également le rapport entre le texte et la réalité et l'intertextualité. C'est cette compétence qui permet au lecteur d'anticiper et d'élaborer des hypothèses. Celle-ci est importante car elle permet aux élèves de s'engager et prendre du plaisir dans la lecture dès le cycle 1.

- La compétence rhétorique : désigne la capacité à interpréter, qui repose sur des savoirs littéraires : le genre du récit …

- La compétence idéologique : comprendre les valeurs portées par le texte, son parti-pris ou sa façon de voir le monde

Ainsi la lecture littéraire est un support idéal pour travailler la compréhension des élèves car elle est exigeante et demande aux élèves d'acquérir les compétences nécessaires à toute activité de compréhension. Voyons maintenant les spécificités de la littérature de jeunesse puisque c'est au sein de celle-ci que nous choisirons les textes support à notre étude.

### 1.3.5. La littérature de jeunesse

[16] Zone proximale de développement qui consiste à trouver l'équilibre entre les choses que l'élève sait déjà, sur lesquelles il peut s'appuyer afin d'introduire de la nouveauté et développer de nouvelles connaissances ou compétences

La littérature de jeunesse est une invention tardive, si l'on exclut les textes de morale ou religieux datant du Moyen âge à destination des enfants de l'aristocratie : missels, grammaires illustrées, récits religieux principalement et les ouvrages datant d'avant le 18ème siècle, toujours à destination des enfants des classes aristocratiques : classiques latins, œuvres de Lafontaine… On trouve également à cette époque des contes populaires, contés oralement aux enfants par les nourrices, tels que ceux repris par Perrault auxquels il ajoute une fin morale et qu'il adresse davantage aux jeunes parents qu'aux enfants. Les fables comme celles de Lafontaine également s'adressant principalement aux précepteurs et toujours à des fins d'éducation morale et religieuse, qui vont être utilisées dans les écoles jusqu'à l'après-guerre. Au 18ème siècle certains récits vont être utilisés pour les enfants bien qu'ils ne leur soient pas destinés en première intention : Robinson Crusoé, le voyage de Gulliver, car l'enfant n'est pas encore perçu comme un individu à part entière avec des besoins et goûts spécifiques.

C'est au milieu du 18ème siècle avec Locke et Rousseau que naît réellement la littérature de jeunesse dans les pays industrialisés et scolarisés de l'Europe du Nord dans le but de dispenser des savoirs de façon amusante aux enfants mais c'est au cours de la deuxième moitié du 19ème siècle seulement que l'on assiste au développement d'une littérature spécialement dédiée à la jeunesse que ce soit dans les textes, les illustrations ou le format (par exemple Alice au pays des merveilles de Lewis Caroll)

De nos jours même si la visée morale est encore présente, il s'agit plutôt de faire réfléchir les enfants sur celle-ci en les poussant à se poser des questions sur les valeurs qu'elle porte et leur impact sur la société. On y trouve également le questionnement sur soi, la découverte de qui on est et les questions existentielles.

C'est pourquoi les données de notre étude porteront sur la compréhension de la valeur axiologique des récits choisis pour les élèves. Mais pour savoir comment les aider au mieux dans cette tâche nous allons d'abord nous pencher sur comment enseigner la compréhension des textes littéraires.

## 2. Enseigner la compréhension

Il est dit sur les ressources Éduscol[17] qu'enseigner explicitement la compréhension permet aux élèves « d'élaborer et d'expérimenter des stratégies adéquates qu'ils automatiseront par la suite ». Il apparaît donc que la compréhension en lecture est une compétence transversale primordiale pour la réussite des élèves et que si celle-ci n'est pas acquise, ils se retrouveront tôt ou tard en difficulté dans toutes les disciplines. Nous allons donc voir dans un premier temps ce qui est prescrit par les programmes de l'Éducation Nationale, puis dans un deuxième temps ce qu'est mener un enseignement explicite de la compréhension en lecture et dans un dernier temps quels sont les dispositifs de lecture dont disposent les enseignants.

### 2.1. La compréhension dans les programmes du cycle 2

Dans les programmes d'enseignement de l'éducation nationale (BO de 2020) pour le cycle 2 nous trouvons tout d'abord exprimé au sein du volet 1 l'importance de la maîtrise du décodage et de la fluidité de la lecture afin d'accéder à la compréhension

Il est également souligné, au sein du volet 3 : « les enseignements » dans la sous-partie « Français » l'importance d'un enseignement explicite de la compréhension en lecture et des stratégies de compréhension.

Dans les compétences travaillées au cycle 2 en Français nous trouvons dans « Comprendre et s'exprimer à l'oral » l'item : « *écouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte* » et dans l'item « Lire » « *comprendre un texte et contrôler sa compréhension* ».

Dans les attendus de fin de cycle, il est demandé aux élèves d'être capable de : « *Conserver une attention soutenue lors de situations d'écoute ou d'échanges et manifester, si besoin et à bon escient, son incompréhension* » ; « *Pratiquer les formes de discours attendues -notamment raconter, décrire, expliquer- dans des situations où les attentes sont explicites ; en particulier raconter seul un récit étudié en classe* »

[17] https://eduscol.education.fr/document/16306/download

Dans les compétences en langage oral nous trouvons également exprimée dans « Écouter pour comprendre des messages oraux (adressés par un adulte ou par des pairs) ou des textes lus par un adulte », dans les « Connaissances et compétences associées » la nécessité pour les élèves d'être capable de se concentrer sur un texte lu oralement afin de garder en mémoire les informations importantes, de comprendre les relations causales, de mobiliser leurs connaissances sur le monde, de mémoriser du lexique et de repérer leurs difficultés de compréhension

Dans la partie « Lecture et compréhension de l'écrit », il est souligné l'importance de travailler la compréhension en lecture et que pour se faire les élèves doivent être confrontés à différents types de texte et que les processus de compréhension doivent être travaillés de manière explicite. La lecture collective est encouragée car elle *« permet l'articulation entre les processus d'identification des mots et l'accès au sens des phrases ».* Celle-ci doit s'accompagner de temps de reformulation afin d'aider les élèves à se saisir de l'implicite et permettre d'acquérir du lexique.

Dans les attendus de fin de cycle nous trouvons : « Lire et comprendre des textes variés, adaptés à la maturité et à la culture scolaire des élèves ».

Dans la partie « Comprendre un texte et contrôler sa compréhension », il est mentionné dans la partie « Connaissances et compétences associées » que l'élève doit être capable de mettre en œuvre une démarche explicite pour comprendre un texte, en repérer les éléments importants, faire les inférences nécessaires, mobiliser ses connaissances culturelles, sur le monde et sur les autres textes.

Dans la partie « Savoir contrôler sa compréhension » on lit que l'élève doit pouvoir justifier son interprétation ou ses réponses en s'appuyant sur le

Dans la « Pratique régulière d'activités permettant la compréhension d'un texte » nous trouvons préconisé de mener des activités individuelles (recherche d'informations dans le texte , écrits en rapport avec le texte, repérage des mots de liaison, entraînement à la fluence) ; des activités de collaboration (échanges guidés par l'enseignant, débat et interprétation…) ; des activités guidées par le

professeur (rappel de récit, reformulation, questions, caractérisation des personnages, représentations diverses). Il est également demandé de travailler sur des textes variés, lus oralement, sur la reformulation, et d'enseigner explicitement des stratégies de compréhension.

Enfin dans « Lire à voix haute » il est stipulé dans les connaissances et compétences associées, (en lien avec le langage oral) que l'élève doit savoir lire avec fluidité en respectant la ponctuation et montrer grâce à une lecture expressive qu'il comprend ce qu'il lit. Pour cela il nous est donné des exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève :

*« - séances de travail visant à développer la vitesse et la fluidité de la lecture, à distinguer de celles qui portent sur l'expressivité de la lecture ;*
*-situations de lecture à voix haute n'intervenant qu'après une première découverte des textes, collective ou personnelle (selon le moment du cycle et la nature du texte) ;*
*- entraînement régulier à la lecture à voix haute ;*
*- entraînement à deux ou en petit groupe homogène (lire, écouter, aider à améliorer, etc.) ;*
*- enregistrements (écoute, amélioration de sa lecture) ;*
*- pratiques nombreuses et fréquentes sur une variété de genres de textes à lire et selon une diversité de modalités de lecture à voix haute (individuellement ou à plusieurs) à partager avec d'autres (récitation et interprétation d'un texte littéraire). »*

Dans les programmes 2025, parus au BO du 31 Octobre 2024 nous trouvons en plus exprimé dans les « points de vigilance » la nécessité pour le professeur des écoles de s'appuyer sur les évaluations nationales menées en début d'années pour identifier les élèves dont les acquis des années précédentes restent fragiles, ainsi que sur la nécessité de réaliser des lectures expertes par le professeur des écoles de textes longs et résistants de façon hebdomadaire.

De plus au sein des « Objectifs d'apprentissage » on insiste sur la nécessité de travailler plus particulièrement sur la compréhension de l'implicite (en les aidant à faire des inférences simples), et des pensées et émotions des personnages. On trouve exprimée la nécessité de travailler sur le lexique et les reprises anaphoriques pronominales, afin que l'élève puisse construire une image mentale cohérente tout au long de la lecture.

Les échanges entre pairs sont également préconisés lors des séances de compréhension.

Enfin il est demandé aux professeurs de faire « lire 5 à 10 œuvres complètes et variées issues du patrimoine et de la littérature de jeunesse (albums, romans, contes, fables, poèmes, pièces de théâtre et documentaires) » au cours de chaque année du cycle 2.

Afin d'aider les élèves à lever les nombreux obstacles à la compréhension qu'ils peuvent rencontrer, la recherche et les programmes recommandent de mener un enseignement explicite de la compréhension

## 2.2. Un enseignement explicite de la compréhension

Dans les années 70 des études américaines (le projet Follow through) sur les différentes pratiques des enseignants, corrélées au résultat en compréhension des élèves, ont pu montrer l'efficacité des approches guidées, explicitées et menées par l'enseignant, par rapport à des approches implicites et guidées par les élèves. B. Rosenshine (1986, pp.81-96) en se basant sur les données de l'enquête détermine un ensemble de pratiques observées chez les enseignants les plus efficaces qu'il nomme « enseignement direct » qui sont :

-Des objectifs d'apprentissage clairement explicités aux élèves et un tissage important permettant de valider les prérequis et de reprendre les apprentissages précédents.

-Donner une quantité limitée de nouvelles connaissances ou apprentissages, en procédant par étapes suivies d'exercices d'application ;

-Porter attention aux consignes, à leur précision et concision ;

-Décrire les procédures qu'ils utilisent pour réaliser la tâche demandée ;

-Donner de nombreux exercices d'application aux élèves et sous différentes formes ;

-Vérifier et s'informer de la compréhension de tous les élèves ;

-Mettre en place un guidage fort des élèves lors des exercices d'application qui reprennent de nouvelles notions ;

-Revenir sur les erreurs et les difficultés que les élèves ont pu rencontrer ;

-Faire reformuler aux élèves les nouveaux apprentissages ;

-Revenir sur les apprentissages autant de fois que nécessaire à leur acquisition.

Pour L. Lima et M.Bianco dans *11 stratégies pour apprendre à comprendre des textes narratifs*, (2017 p 3-4)l'enseignement explicite donne comme objectifs pour l'enseignant de :

-Rendre le travail plus facile pour l'élève en traitant les stratégies de compréhension notion par notion : par exemple pour traiter les difficultés lexicales l'enseignant va travailler la stratégie de l'utilisation du contexte pour deviner/interpréter un mot que l'élève ne connaît pas avec divers exercices sur une séance entière.

-Énoncer clairement l'objectif de la compétence à acquérir travaillée dans la séance ;

-Découper la compétence visée en sous-compétences progressives pour faciliter la progression de l'élève ;

-Guider l'élève avec un fort étayage en lui donnant à entendre sa propre stratégie experte et son propre raisonnement face à la tâche demandée ;

-Solliciter individuellement les élèves afin que chacun soit engagé dans la tâche et y participe

-Revenir systématiquement sur la correction et les notions enseignées

-Inciter les élèves à participer activement en suscitant des discussions entre pairs leur permettant d'argumenter pour justifier leur point de vue

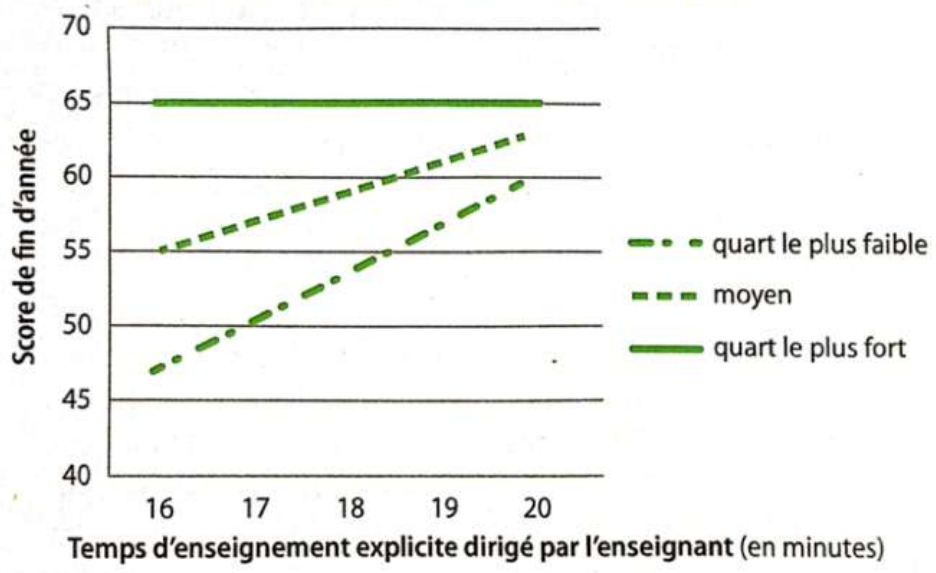
-Coconstruire avec les élèves la notion enseignée et les stratégies à employer en les rendant acteur de l'apprentissage visé

-Faire travailler et revenir les élèves sur une compétence de manière répétée et régulière afin qu'elle puisse peu à peu devenir automatisée.

Voici ci-dessous une figure[18] tirée de l'ouvrage de Maryse Bianco et Laurent Lima (2017, p.102) représentant le score de compréhension en fin d'année en fonction du temps d'enseignement explicite mené par l'enseignant quotidiennement, et qui démontre bien que l'impact du score en compréhension des élèves est bien corrélé au temps consacré à un enseignement explicite de celle-ci, surtout vis-à-vis des élèves les plus en difficulté :

FIGURE 1

Score de compréhension en fin d'année en fonction du temps d'enseignement explicite dirigé par l'enseignant par jour de classe et du niveau de compréhension en début d'année selon trois modalités : quart le plus faible, moyens, quart le plus fort[10]




La figure ci-dessus montre que le score en compréhension des élèves les plus faibles en début d'année tend à se rapprocher du score des élèves les plus habiles selon le temps d'enseignement explicite prodigué par l'enseignant. Les élèves classés comme « moyens » profitent également de cet enseignement même si leur marge de progression est moins forte que celle des élèves dits

[18] Connor, Morrison & Petrella, 2004

« faibles ». Ainsi en fin d'année pour 16 minutes d'enseignement explicite par jour le score des élèves les plus en difficulté atteint environ 46 %, alors qu'il atteint 60 % pour seulement 4 minutes supplémentaires d'enseignement explicite par jour (pour 20 minutes par jour).

Dans l'ouvrage de Maryse Bianco et Laurent Lima (2017, p.100), il nous est également dit qu'en plus du temps consacré à un enseignement explicite de la compréhension, les enseignants qui font davantage progresser leurs élèves utilisent différentes approches simultanément, contrairement aux enseignants moins efficaces qui n'en utilise bien souvent qu'une seule. Les trois approches utilisées simultanément par les enseignants dont les élèves présentent les meilleurs résultats sont :

-l'enseignement explicite (enseignement direct) d'une compétence ou d'une connaissance : décrire d'abord la règle avant les exercices d'application.

-adapter les exercices d'application pour que les élèves n'aient que la tâche demandée à exécuter.

-inscrire les élèves dans une démarche de « projet » afin de rendre la tâche plus attractive et de donner du sens aux apprentissages. (Par exemple demander aux élèves de rédiger un texte avec pour consigne d'accorder correctement des adjectifs).

Les auteurs nous apprennent également que pour travailler la compréhension de façon explicite, les 3 principales techniques d'enseignement sont :

- Le dialogue : la discussion entre l'enseignant et les élèves ou entre pairs, permet aux élèves en difficultés de mieux comprendre et interpréter le texte, mais il faut pour cela qu'ils débattent entre eux, guidés par l'enseignant.

- Le questionnement : il permet de commencer à discuter sur le texte, et il doit pousser les élèves à expliquer et justifier leur point de vue. Il faut faire attention à la façon dont les questions sont tournées, elles doivent permettre aux élèves : d'exprimer leur interprétation ; d'expliquer leur

raisonnement et les stratégies qu'ils ont utilisées ; de vérifier leur compréhension et remédier aux problèmes qu'ils ont pu rencontrer.

- L'étayage : c'est l'aide et le soutien amené par ceux qui ont des connaissances et compétences à ceux qui en ont moins. Il peut être amené par l'enseignant, l'entourage proche et familial, les pairs. Il ne s'agit pas que les élèves imitent l'enseignant, mais plutôt que celui qui enseigne réduise la marge à parcourir aux élèves pour acquérir cette compétence. Pour cela il va vérifier ce que l'élève est capable de faire seul et le laisser faire, puis lui amener du soutien là où il n'en est pas capable.

Enfin Maryse Bianco et Laurent Lima (2017, p. 113-116) nous exposent les principales stratégies de compréhension de l'écrit reconnues par la recherche :

- Activer / Construire les connaissances culturelles et sur le monde des élèves
- Apprendre aux élèves à inférer
- Apprendre aux élèves à contrôler leur compréhension
- Leur faire résumer le texte
- Aider les élèves à visualiser le texte (mentalement ou par le dessin…)
- Leur faire produire ou répondre à des questions sur le texte

Si mener un enseignement explicite de la compréhension est donc une nécessité qu'il n'est plus besoin de démontrer, voyons maintenant quels sont les dispositifs de lecture dont disposent les enseignants pour ce faire.

### 2.3. Les dispositifs de compréhension en lecture.

Pour M. Dupin de Saint-Andŕe et I. Montésinos-Gelet, (2022, p.81) un dispositif peut être défini comme un « ensemble de moyens mis en œuvre pour mener une activité précise au service d'une tâche ou d'une séquence de tâches articulées qui sont confiées aux élèves dans une intention didactique particulière ».

Les moyens mis en œuvre concernant l'organisation du dispositif sont : groupe-classe entier, travail individuel, élèves divisés en petits groupes, en binômes ; le matériel nécessaire ; l'intensité de l'étayage, venant de l'enseignant ou des pairs ; les objectifs d'apprentissage visés et les moyens didactiques et pédagogiques utilisés.

B. Schneuwly et J. Dolz (2009, p.32) définissent un dispositif comme étant la mise en œuvre d'une procédure accompagnée d'outils. Ceux-ci peuvent être de trois ordres :

- Des outils généraux tels que le matériel de la classe, le tableau, les livres, etc.
- Des outils concrets spécifiques à une discipline qui permettent de montrer l'objet à enseigner.
- Des discours sur l'objet à enseigner.

Ainsi Marie-France Bishop et Pascal Dupont dans leur article *Interroger les dispositifs en classe et en formation*[19] définissent les dispositifs comme étant « constitués des outils, des démarches, des discours, des activités, c'est-à-dire de l'ensemble des conditions permettant la réalisation du but fixé. Il s'agit d'un ensemble complexe, rarement analysé en tant que tel, dont les différents éléments déterminent l'activité des apprenants mais aussi l'activité de l'enseignant ».

De même dans son article *Des dispositifs, des tâches, des exercices pour enseigner la lecture littéraire* Sandrine Aeby Daghé[20] nous dit que la notion de dispositif renvoie à « la présence d'une série d'éléments qui, ensemble, font

[19] https://hal.science/hal-04396115

qu'il y a transformation possible du rapport de l'élève à l'objet d'enseignement qu'il doit s'approprier ». Elle englobe sous ce terme de dispositif les séances d'enseignement, les consignes, les outils didactiques, et même la façon de s'exprimer de l'enseignant aussi bien dans ce qu'il dit et dans ce qu'il montre (sa gestuelle, son intonation…). L'autrice classe les dispositifs en lecture littéraire sous 2 formes principales qui sont :

les dispositifs permettant de lire et comprendre le texte, de « réception » de celui-ci ; dans ce cas l'écrit sert à la lecture, l'objectif étant que l'écrit rende compte de ce qui est lu (par exemple donner son avis ou répondre par écrit à des questions concernant le texte).

- les dispositifs de « production »destinés à écrire et produire un texte. Ici la lecture est un appui servant à l'écriture, comme par exemple devoir imaginer la fin d'un texte donné…

Les séances que nous avons choisies pour notre étude utilisent toutes deux des dispositifs dits de réception, au sein desquelles les écrits des élèves vont venir rendre compte du degré de compréhension qu'ils ont pu attendre pendant leur lecture. En effet pour des élèves de cet âge, l'auteure nous dit qu'il s'agit surtout pour les enseignants de les aider à bien comprendre le texte

Voici ci-dessous un tableau récapitulatif des différents dispositifs de lecture au service de la réception, tiré du travail de Montésinos-Gelet, I. et Dupin de Saint-André, M. (2023) :

[20] Sandrine Aeby Daghé est professeure assistante à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève en aout 2022 dans le domaine de la didactique des langues en contexte plurilingue.

| Dispositif | Définition |
|---|---|
| Lecture à haute voix (Jean, 1999). | Prise en charge de la lecture du code graphique par un lecteur. |
| Lecture interactive (Barrentine, 1996) | Lecture à haute voix de l'enseignant avec questionnement des élèves et échanges pour coconstruire le sens. |
| Lecture partagée(Routman, 2007) | Lecture à haute voix qui engage plusieurs élèves, voire tous, dans la lecture d'un texte sous le guidage de l'enseignant. |
| Lecture guidée(Fountas et Pinnell, 2012) | Lecture partagée réalisée en sous-groupes de besoins |
| Entretien de lecture (Giasson, 2011) | Rencontre entre l'élève et l'enseignant au sujet de la lecture |
| Lecture réciproque (Brown et Palincsar, 1987) | Lecture où des élèves en sous-groupe interagissent pour construire le sens d'un texte sans le soutien de l'enseignant |
| Cercle de lecture (Malloy, Marinak et Gambrell, 2019) | Interaction en sous-groupe entre des élèves ayant lu le même livre. |
| Lecture en duo (Boushey et Moser, 2015) | Lecture où deux élèves sont jumelés. |
| Lecture personnelle (Allington et Gabriel, 2012) | Lecture individuelle d'un texte préférentiellement au choix de l'élève. |

Dans leur article les autrices Marie Dupin de Saint-André, Isabelle Montésinos-Gelet et Marie-France Morin (2023) nous disent que « les différents dispositifs de lecture décrits sont tous importants et ne peuvent pas se substituer les uns aux autres. Un enseignement de la lecture équilibré implique de les connaître tous et d'en comprendre la valeur pour répondre à des intentions didactiques variées ».

Nous avons donc choisi d'étudier deux séances de compréhension en lecture différentes, l'une faisant appel à un dispositif de lecture pas à pas et l'autre tirée de la méthode *Lectorino et Lectorinette* afin d'analyser qualitativement leur impact sur les élèves en matière de compréhension du récit et des valeurs qu'il porte. Pour cela nous analyserons des écrits des élèves qu'ils auront produits à la fin de chacune des séances.

Nous les avons choisis car bien que servant un même objectif ce sont deux outils différents, dans le sens où l'un propose une méthode que l'on pourrait qualifier de « clé en mains » pour l'enseignant, proposant des séquences d'enseignement assez longues de plusieurs séances portant sur un seul texte étudié en profondeur (la méthode *Lectorino & Lectorinette )* alors que l'autre

propose un scénario pédagogique à mettre en place par l'enseignant sur une seule séance et adaptable à n'importe quel texte narratif de façon assez simple (la lecture pas à pas). Nous avons choisi ces deux scénarios pédagogiques car ils se proposent tous les deux de travailler la compréhension d'un récit de façon explicite en utilisant différentes techniques d'enseignement, telles que le dialogue ou le questionnement, ainsi que différents dispositifs tels que le dessin ou l'illustration, tel que prescrit par la recherche.

Nous verrons dans cette troisième partie dans un premier temps les textes choisis pour notre étude et les obstacles qu'ils posent à la compréhension des élèves, puis dans un deuxième temps nous analyserons la séance de lecture pas à pas, et enfin dans un troisième temps la séance tirée de la méthode de compréhension des textes narratifs *Lectorino-Lectorinette* de R.Goigoux et S.Cèbe.

## 3. Analyse des séances de lecture compréhension

### 3.1. Le choix des récits des séances

Nous avons d'une part choisi le récit La *Brouille* de Claude Boujon afin d'en faire une lecture collective pas à pas, et d'autre part le récit *Un petit frère pas comme les autres* de Marie-Hélène Delval utilisé dans la méthode *Lectorino et Lectorinette* de R.Goigoux et S.Cèbe.

Dans ces deux récits les personnages sont des animaux et plus précisément des lapins, vivant ensemble, l'un dans le cadre de la famille (puisque les personnages sont frères et sœur) et l'autre dans le cadre du voisinage. Nous les avons choisis car ils porteurs de valeurs similaires que sont l'amitié, l'acceptation de l'autre et ses différences, le vivre-ensemble…. En effet dans les deux récits les personnages sont donc forcés de vivre ensemble et de trouver des solutions pour essayer de se comprendre et de résoudre des problèmes.

Ces récits ont également été choisis car ce sont des textes résistants, ils demandent à l'élève de comprendre l'implicite, d'avoir des connaissances sur le monde et de faire de nombreuses inférences. Tous deux mettent en jeu l'élève lecteur et ses émotions avec des thèmes forts tels que le conflit ou le handicap.

Ces récits demandent à l'élève de comprendre des états mentaux et la psychologie des personnages afin de pouvoir comprendre la dimension axiologique du récit (les valeurs qu'ils portent) et leur fait donc travailler leur compétence fictionnelle.

Voyons maintenant quels sont les différents obstacles à la compréhension auxquels les élèves vont se retrouver confrontés dans chacun de ces textes :

#### 3.1.1. *Un petit frère pas comme les autres* de Marie-Hélène Delval

*Un petit frère pas comme les autres* est un récit mettant en jeu la sensibilité du lecteur avec le thème difficile qu'est le handicap. Comme dit précédemment il demande à l'élève de faire appel à ses compétences fictionnelles pour comprendre ce qu'est le handicap, qu'on en soit porteur ou qu'on y soit confronté dans son entourage proche (voir annexe 1). En effet c'est une situation que la plupart des enfants ne connaissent pas, aussi cela leur demande un travail important au niveau de l'empathie fictionnelle.

Dans ce récit au niveau de la sémantique le lexique est globalement simple, peu de mots peuvent poser un problème de compréhension ; dans le passage du récit que nous allons étudier ici seul le mot « guingois » présente une difficulté, mais elle est levée par le texte puisque le terme « de travers » est repris deux fois en amont et en aval de cet adjectif et aide les élèves à comprendre ou du moins à deviner son sens.

Un obstacle à la compréhension est l'arrivée d'un nouveau personnage, « monsieur Hibou », qu'ils n'avaient pas encore rencontré et qui peut créer une confusion. En effet il va raconter un récit au personnage principal (Lili-Lapin), c'est donc un récit enchâssé dans la narration ce qui peut amener de la confusion chez certains élèves (qui est-il, pourquoi raconte-t-il une histoire à Lili ?).

Le dernier obstacle à la compréhension est la compréhension de la métaphore que fait monsieur Hibou entre la maison et le handicap, que les élèves devront comprendre pour en tirer la « leçon de vie » que le récit propose.

#### 3.1.2. *La Brouille* de Claude Boujon.

*La Brouille* de Claude Boujon traite du vivre-ensemble dans le cadre de relations de voisinage (voir annexe 2). Ce récit met en jeu les émotions de l'élève lecteur avec un thème fort qui est le conflit et le vivre ensemble. En effet pour des enfants de cet âge le conflit est quelque chose de connu, que ce soit à la maison ou à l'école, mais qui reste difficile à gérer émotionnellement pour eux.

Ensuite le lexique est bien plus complexe que dans *Un petit frère pas comme les autres*, le langage employé est assez soutenu, ce qui peut faire obstacle à la compréhension pour certains élèves avec l'emploi de termes tels que « jubiler, survenir, peiner… ») contrairement à la séance de *Lectorino et Lectorinette* qui allège volontairement les difficultés lexicales.

Une autre difficulté pour les élèves au sein de ce récit est la quantité d'inférences qu'ls vont devoir réaliser :

- Pragmatiques : univers de la nature / connaissance sur le monde : savoir que les renards mangent les lapins par exemple ;
- De nombreuses reprises anaphoriques pour désigner les personnages (par exemple « un renard affamé survint » …puis reprise avec « se dit-il » ; en encore « il »)
- Inférence de lieu : comprendre qu'ils creusent une galerie d'un terrier à l'autre, qu'ils sont donc dans le même terrier.

### 3.2. La séance avec le dispositif de lecture pas à pas de Marie-France Bishop.

La lecture pas-à-pas est une modalité de lecture collective qui permet de faire des inférences au cours de la lecture, d'établir des liens logiques et des liens de causalité, de faire des prédictions et de s'assurer de la cohérence de la représentation mentale (cf. Annette Bon, 1982, Catherine Tauveron, 2002). Cette séance est inspirée par Marie-France Bishop[21], elle met en œuvre 2

[21] http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/LECTURE-ECRITURE/pp-comprehension/scenarios-de-formation/copy2_of_letude-de-la-langue-au-service-de-la-comprehension-

dispositifs principaux que sont la lecture à voix haute et la lecture interactive. En effet comme le disent les auteurs précédemment cités, Montésinos-Gelet, I. et Dupin de Saint-André, M. (2023) dans la lecture interactive c'est l'enseignant qui « offre un étayage soutenu en lisant le texte à haute voix et en questionnant les élèves afin qu'ils puissent comprendre les informations implicites, interpréter certains passages ou les intentions de l'auteur, réagir au texte et exercer leur jugement critique en formulant des appréciations »

Pour lever ces différents obstacles à la compréhension la lecture pas à pas s'arrête à des endroits stratégiques portant des nœuds de compréhension et pose aux élèves des questions de trois types : rétrospection, clarification et anticipation. Ils échangent entre eux et débattent collectivement oralement s'il y a des désaccords en justifiant leur compréhension. L'enseignant les guide en leur demandant de justifier leurs choix à l'aide du texte et en leur posant les questions de rétrospection, de clarification et d'anticipation. Quand les élèves ont débattu et se sont mis d'accord avec le résumé du passage qui est fait, l'enseignant continue le récit. Tout le travail est fait oralement, le lexique n'est explicité que si nécessaire et s'il fait obstacle à la compréhension.

### 3.3. La séance tirée de *Lectorino-Lectorinette* de R.Goigoux et S.Cèbe

Voici un schéma explicatif fourni par les auteurs de la méthode *Lectorino & Lectorinette* , R. Goigoux et S. Cèbe (2018, p.9) qui illustre les compétences qu'ils se proposent de travailler au sein de celle-ci :

scenario-de-formation




Les objectifs de la méthode :

-Enseigner de façon explicite

-Réduire la charge cognitive

-Aider à se concentrer

-Engager les élèves dans le travail

-Créer un canevas d'enseignement et d'étayage stable avec un scénario des séances, exercices choisis, et le guidage nécessaire

-Répéter les apprentissages en gardant l'intérêt des élèves

-Faire apparaître les procédures nécessaires aux exercices

Dans cette méthode on travaille les compétences de décodage par l'intermédiaire de la lecture en classe, soit en lecture silencieuse, soit à voix haute. On utilise ici de nombreux dispositifs de lecture différents, tels que la

lecture théâtralisée, la lecture en duo, la lecture partagée, guidée, … Cette compétence de décodage est travaillée au sein de chaque séquence.

De même pour les compétences lexicales, qui sont travaillées par des séances d'activités contextualisées (2018, p.13) et divisées en 3 temps : une acquisition des mots en contexte, une mémorisation stratégique et enfin un réemploi dans des contextes variés régulièrement. Comme pour le décodage ce n'est pas cette compétence que notre séance va travailler, car le lexique du récit est volontairement simple, aussi la laissons-nous de côté.

Au niveau des compétences narratives en réception, le scénario didactique de la méthode se propose d'apprendre aux élèves à élaborer petit à petit une image mentale cohérente et stable. Cela demande de trier et mettre à jour des informations en intégrant les nouvelles aux anciennes. Dans *Lectorino & Lectorinette* de R. Goigoux et S. Cèbe (2018, p.15) les auteurs se sont centrés sur les relations causales et la cohérence référentielle afin de travailler les représentations mentales.

Cette compétence narrative en réception est travaillée lors des activités de rappel de récit, de mises en scène et de reformulation. Les élèves sont incités à représenter visuellement ce qui est dit dans le texte par des schémas, des mimes, des dessins… Les élèves sont également invités à mémoriser le texte, lors des rappels de récit ou par la reformulation de ce qui vient d'être lu. Le fait de faire reformuler par différents élèves successivement leur permet de comprendre que ce sont les idées et non les mots qu'ils doivent mémoriser.

C'est donc ce dispositif de rappel de récit qui différencie vraiment cette séance de la séance de lecture pas à pas. En effet la méthode lui accorde une place prépondérante et donne pour cela les 5 raisons suivantes :

- Le rappel oral de récit permet aux élèves d'intégrer les informations du texte, puisqu'ils doivent en avoir une image mentale cohérente pour pouvoir se souvenir et raconter seul l'histoire aux autres. Comme le dirait Boileau en 1674 dans l'Art poétique « ce qui se conçoit bien s'énonce clairement et les mots pour le dire arrivent aisément »

- Il aide les élèves à faire le lien entre mémorisation et compréhension et à rendre visible l'intérêt de la hiérarchisation des idées. `
- Il facilite l'apprentissage d'un nouveau lexique.
- En passant du dialogue au monologue, les élèves travaillent indirectement la production écrite de textes ; en effet le rappel oral de récit les oblige à anticiper leur discours, à penser au lexique et à la syntaxe et à travailler leur cohérence textuelle. (Identifier les personnages, le narrateur, les reprises anaphoriques…).
- Enfin, le rappel oral de récit permet au professeur de mieux évaluer le niveau de compréhension des élèves.

Ce constat est partagé par M. Bianco et L. Lima (2017 p- 148) qui nous disent que résumer ce qui a été lu renforce la compréhension car elle demande à l'élève lecteur de sélectionner les informations importantes et donc de les mémoriser, puis de les reformuler avec ses propres mots, l'obligeant ainsi à mettre en rapport les informations du texte avec ses propres connaissances.

Dans *Lectorino & Lectorinette* R. Goigoux et S. Cèbe (2018, pp.18-19), nous expliquent que cette activité de rappel de récit, (tout comme les activités d'explication et de reformulation), se justifie surtout car elle développe les compétences narratives des élèves, ce qui leur permet d'améliorer leurs niveaux de lecture et d'écriture. La qualité du rappel du récit est donc un bon indicateur du niveau de compréhension, et donc de la représentation mentale que l'élève s'est faite du récit.

Les auteurs nous expliquent également que comme les enfants rencontrent souvent des difficultés à élaborer des liens logiques, (les causes et leurs effets), ou à faire apparaître le problème et sa résolution, la méthode se propose de leur faire effectuer des activités pour un apprentissage explicite des relations causales, telles que :

-Montrer les liens chronologiques ou logiques qui relient des faits,

-Faire des inférences en essayant d'interpréter les évènements

-Intégrer des points de vue de différents personnages et leur donner une cohérence

-Cerner un personnage, son identité,

-Réaliser des synthèses intermédiaires permettant de sélectionner les éléments essentiels

## 4. Questions de recherche

Les deux séances permettent-elles à davantage d'élèves d'accéder à une meilleure compréhension du message véhiculé par le texte, de la « leçon de vie » que celui-ci propose au lecteur ?

Plus précisément nous voudrions savoir si le scénario pédagogique proposé par R. Goigoux et S. Cèbe dans leur méthode *Lectorino & Lectorinette* permet aux élèves en difficulté de compréhension d'accéder à une meilleure compréhension du récit et de la leçon de vie que le scénario pédagogique de lecture pas à pas, grâce à l'utilisation du rappel de récit et à la simplification du lexique ?

Le fait de travailler un récit sur une seule séance comme le propose la lecture pas à pas permet-il aux élèves en difficulté de compréhension de bien comprendre la dimension axiologique proposée par celui-ci ?

## 5. Problématique :

Nous nous interrogerons sur l'impact de deux séances de lecture compréhension pour des élèves du cycle 2, l'une selon le dispositif de lecture pas à pas de Marie-France Bishop et l'autre tirée de la méthode *Lectorino et Lectorinette* de R.Goigoux et S.Cèbe en matière de compréhension des valeurs portées par le récit.

## 6. Méthodologie de recueil des données

Pour tenter de répondre à ces questions nous avons mis en place ces deux séances de compréhension de récits avec des élèves de cycle 2 d'une classe en triple niveau (CE1-CE2-CM1) au cours de la période 5. Puis à l'issu de ces séances concernant uniquement les élèves du cycle 2 (les CM1 travaillant en autonomie pendant ces séances) nous avons recueilli des traces écrites produites individuellement par les élèves et les avons analysées dans le but de faire une étude qualitative visant à déterminer les niveaux de compréhension de la « leçon de vie » atteints par les élèves répartis en 2 groupes de niveaux de compréhension.

Nous avons décidé d'analyser la compréhension par les élèves du message véhiculé par l'histoire (ou un personnage de l'histoire) ou « leçon de vie » ; celle-ci nous parait en effet être un indicateur pertinent dans le sens que pour comprendre la leçon de vie, l'élève doit avoir compris le déroulé des actions et des conséquences que celles-ci entraînent sur les personnages. Il doit également s'être construit une représentation mentale cohérente tout le long du récit et de transférer cette compréhension du récit dans une dimension plus générale pour en tirer la leçon de vie.

Comme il s'agit d'une classe que nous suivons dans le cadre de notre formation en alternance tous les lundis, cette connaissance et fréquentation des élèves nous a permis, avec l'aide la professeur des écoles et en nous basant sur leurs participations orales lors des séances de lecture-compréhension hebdomadaires et leurs évaluations écrites en compréhension pendant les premières périodes, de diviser les élèves en 2 groupes aux profils distincts, selon la classification de Maryse Bianco et Laurent Lima, (2017, p.56)

- Le groupe 1 : il est constitué de 5 CE1 et 6 CE2 que l'on peut qualifier de « Normo-lecteurs », c'est-à-dire qu'ils maîtrisent la lecture et la compréhension selon le niveau correspondant à leur âge. Le groupe est d'un niveau relativement homogène malgré la

différence de niveau car les CE1 affectés à cette classe en triple niveau sont ceux ayant le moins de difficultés, que ce soit en lecture ou en compréhension.

- Le groupe 2 : il est constitué de 5 élèves de CE1 et de CE2 que nous avons classés soit comme « Faibles compreneurs », c'est-à-dire qu'ils n'ont pas de problèmes de décodage (ont le niveau attendu pour leur âge) mais ont des problèmes de compréhension ; soit comme « Lecteurs en difficulté » à savoir qu'ils ont autant de mal à décoder les mots qu'à comprendre ;

Dans notre recherche nous diviserons les élèves uniquement sous l'angle de la compréhension, selon qu'ils aient été catégorisés comme « Normo-lecteurs » ou comme « Faibles-compreneurs ». En effet dans les séances que nous avons mises en place les textes sont lus collectivement plusieurs fois, que ce soit par les apprenants ou l'enseignant, la compréhension se fait donc principalement par l'oral et les compétences en décodage ne sont pas nécessaires pour comprendre le récit et faire les inférences attendues.

Pour déterminer les élèves « Faibles-compreneurs » nous nous sommes appuyées sur des évaluations précédentes de compréhension de textes documentaires et sur la connaissance antérieure des difficultés des élèves par les professeurs de l'école et de l'AESH qui les ont suivis.

Pour l'élève A les difficultés de compréhension s'expliquent par les nombreux changements d'école lors de sa scolarité et ses nombreuses absences. Il a également 2 années de retard et la demande d'une AESH a été faite au cours de l'année (CE1 qui devrait être en CM1).

L'élève B est suivi par l'AESH mutualisée au sein de la classe, il souffre de sérieuses difficultés en lecture et écriture et a 2 années de retard (CE2 qui devrait être en CM2).

L'élève C a de grosses difficultés de compréhension dans toutes les matières, il est en famille d'accueil et a également 2 années de retard (CE2 qui devrait être en CM2).

Pour l'élève D les difficultés viennent du fait que le français n'est pas sa langue maternelle et qu'il a été scolarisé à l'étranger jusqu' au CP. Il a une année de retard (CM1 qui devrait être en CM2)

Enfin l'élève E a simplement peu d'intérêt pour la lecture, il a été classé dans ce groupe à la suite des évaluations de début d'année et aux difficultés qu'il a démontrées en rappel de récit, dues en grande partie à son manque d'engagement dans les séances de lecture en général.

Les origines des difficultés en compréhension des élèves du groupe 2, que ce soit au niveau de l'écrit ou de l'oral, sont variées et nous ne sommes pas en mesure de toutes les expliquer. Certains sont bilingues et ont appris le français en arrivant dans l'école en GS de maternelle, certains ont eu des parcours de vie compliqués (placements…) et enfin certains souffrent de troubles dys (dyslexie…). L'origine de leurs difficultés ne sera pas analysée ici, seule nous intéresse la classification des élèves en vue de déterminer quel scénario peut favoriser au mieux leur compréhension de la « leçon de vie ».

Nous avons donc décidé de faire une analyse qualitative des écrits des élèves portant sur la leçon de vie véhiculée par un des personnages du récit, afin d'en analyser le degré de compréhension. Les écrits recueillis à l'issu de la séance tirée de *Lectorino & Lectorinette* l'ont été lors de la quatrième et dernière séance de la séquence. Ceux recueillis à l'issue de la séance de lecture pas à pas l'ont été la semaine suivante (toujours en début de période 5).

Les données recueillies et analysées sont les traces écrites produites par les élèves au cours de chacune des séances mises en place. Elles sont disponibles en Annexe 3. Les traces écrites ont été anonymisées et elles sont regroupées par élève, le hibou illustrant la séance tirée de *Lectorino & Lectorinette* et le renard ceux de la séance de lecture pas à pas.

Les données sont présentées sous la forme de 2 groupes d'élèves désignés comme étant des « normaux- lecteurs » ou des « faibles-compreneurs »

Pour analyser ces données nous avons élaboré une grille de niveau de compréhension à partir de critères évaluant les réponses des élèves.

- Notre premier indicateur sera le nombre de mots rédigés par les élèves. En effet nous pensons que l'absence ou la longueur de la réponse est un critère qui indique un plus ou moins grand degré de compréhension et/ou d'engagement dans la tâche qui leur est demandée ;

- Le deuxième indicateur analysera le degré de compréhension de la leçon de vie proposée par le récit et atteint par les élèves, divisé en quatre niveaux :

-Niveau 1 : Dans le premier niveau nous classons les élèves n'ayant pas du tout compris et n'ayant pas été capables de fournir une réponse à la question posée, même à l'oral avec un étayage de l'enseignant. L'élève n'a pas compris du tout le récit, il ne peut pas répondre à la question ou il rapporte des faits erronés ou hors-sujet. Nous n'avons pas d'exemple d'élèves pour illustrer ce niveau car tous ont au moins pu atteindre le niveau 2, excepté un élève que nous n'avons pu inclure dans notre étude car celui-ci a été absent à beaucoup de séances ce qui explique son incapacité à réaliser le travail demandé.

-Niveau 2 : l'élève a compris le thème principal du récit, ou alors il rapporte des péripéties ou des informations sur les personnages mais il n'arrive pas à inférer la leçon de vie portée par celui-ci. Il ne parvient pas à un degré d'abstraction suffisant pour inférer une leçon de vie. On y a classé également les élèves produisant une leçon de vie erronée qui ne correspond pas au récit.

Nous pouvons le voir dans le tableau 1 ci-dessous illustré par l'élève J du groupe 1 qui nous dit « qu'elle ne peut pas tout faire pour lui dans la vie » ou par l'élève B du groupe 2 qui nous dit « qu'il a besoin de temps pour progresser », ce qui correspond à la leçon de vie de la séance précédente et non pas précisément celle du passage du récit étudié. Nous pouvons également le voir dans le tableau 2, où on y lit que les élèves D, E et F du groupe 1 relèvent

simplement le thème principal du récit en répondant : « elle nous apprend l'amitié » ou « qu'ils sont amis » ou l'élève E du groupe 2 qui nous dit « ça parle de lapins ils ont été amis et un jour ils se sont disputés », qui se contente de décrire les péripéties.

-Niveau 3 : l'élève est capable d'inférer une leçon de vie proposée par le récit. Ici nous diviserons cet indicateur en deux niveaux :

Niveau 3a : la leçon de vie est partiellement comprise ou incomplète, l'élève est capable d'abstraction mais soit il ne va pas au bout de la leçon de vie proposée, comme par exemple dans le tableau 1 l'élève C du groupe 1, qui nous dit « Que son petit frère est de travers », ou dans le tableau 2 l'élève B du groupe 1 qui dit « parce qu'ils se sont aidés tous les deux » ; soit l'élève tourne autour de la valeur axiologique du récit mais sans parvenir à l'exprimer précisément, comme par exemple dans le tableau 2 l'élève C qui rapporte « qu'ils ont échappé au renard du coup ils sont amis parce qu'ils ont fait un truc ensemble ».

Niveau 3b : la leçon de vie est interprétée de façon précise. Nous avons classé dans le niveau b les réponses montrant que l'élève a été capable d'inférer la dimension axiologique du récit et compris la leçon de vie, c'est-à-dire qu'il est capable de maintenir la cohérence textuelle pour émettre une réponse témoignant de sa compréhension globale de l'histoire et de la dimension axiologique portée par le récit.

- Il est attendu pour *Lectorino & Lectorinette* que l'élève puisse retranscrire la leçon de vie suivante : comprendre que Doudou-Lapin ne sera jamais parfait et qu'il faut l'accepter comme il est. Par exemple on le retrouve atteint dans le tableau 1 avec l'élève A du groupe 1 qui rapporte « que Doudou- Lapin il ne sera jamais parfait. Mais qu'on l'aime comme il est ».

- Pour la lecture pas à pas on attend des élèves qu'ils comprennent la valeur de l'amitié et de l'entraide pour affronter les difficultés de la vie, dans l'idée de « l'union fait la force ». On retrouve par exemple ce niveau

atteint dans le tableau 2 par l'élève B du groupe 2 qui nous dit : « Qu'il faut être amis devant le danger ».

Maintenant que nous avons vu la méthodologie de recueil de nos données, nous pouvons analyser les résultats de notre étude.

## 7. Analyse des résultats

Pour analyser les résultats de notre étude nous avons réalisé 3 tableaux de présentation de ceux-ci :

- Les tableaux 1 et 2 retranscrivent les réponses des élèves, soit l'indicateur 2, pour chacune des séances classées par niveaux de compréhension atteint et par groupe. Le tableau 1 concerne la séance *Lectorino & Lectorinette* et le tableau 2 la séance de lecture pas à pas.

- Dans le tableau 3 figurent les indicateurs 1 et 2, à savoir le nombre de mots produits dans les écrits des élèves ainsi que le niveau de compréhension auquel ils ont été classés par groupe et par élève pour chacune des séances.

- Tableau 1.

| Classement des réponses des élèves pour l'indicateur 2 pour *Lectorino & Lectorinette* | | | |
|---|---|---|---|
| Niveau | Groupe | Élève | Réponse de l'élève |
| 1 | 1 et 2 | | |
| 2 | 1 | E | Que tout le monde fait un « pétout » de travers. |
| | | J | Qu'elle ne peut pas tout faire pour lui dans la vie. |
| | | K | Elle ne peut pas lui apprendre tout à Doudou-Lapin. |
| | 2 | B | Qu'il a besoin de temps pour progresser. |
| | | E | Mr Hibou veut faire comprendre à Lili qu'elle fait trop de choses pour Doudou-Lapin. |
| 3a | 1 | B | Que Doudou-Lapin dans lui ne sera jamais droit. |
| | | C | Que son petit frère est de travers. |
| | | D | Que son frère ne sera jamais parfait. |
| | | G | Que Doudou-Lapin est un petit peu comme cette maison et qu'elle ne sera pas toujours là pour lui. |
| | | H | Il veut lui faire comprendre que Doudou-Lapin ne sera pas droit comme la maison des souris. |
| | | I | Pour lui dire que son petit frère il est comme cette maison. |
| | 2 | A | Doudou-Lapin ne peut pas tout comprendre et reste un bébé dans sa tête. |
| | | C | Que son petit frère ne comprendra pas des choses quand il sera plus grand. |
| 3b | 1 | A | Que Doudou-Lapin il ne sera jamais parfait. Mais qu'on l'aime comme il est. |
| | | F | Que Doudou-Lapin ne comprendra pas tout il faut l'accepter comme il est. |
| | 2 | D | Il veut lui faire comprendre que Doudou-Lapin ne sera pas comme les autres mais qu'on doit l'aimer comme ça. |

1410

- Tableau 2

| Classement des réponses des élèves pour l'indicateur 2 pour la lecture pas à pas | | | |
|---|---|---|---|
| Niveau | Groupe | Élève | Réponse de l'élève |
| 1 | 1 et 2 | | |
| 2 | 1 | D | Elle nous apprend l'amitié. |
| | | E | Elle nous apprend l'amitié. |
| | | F | Qu'ils sont amis. |
| | | J | Ce n'est pas parce qu'on se fâche qu'on ne redevient pas ami. |
| | 2 | A | Des lapins se battaient et ils redeviennent copains. |
| | | D | Même si on est fâchés on est quand même amis. |
| | | E | Ça parle de lapins ils étaient amis et un jour ils se sont disputés. |
| 3a | 1 | A | Il ne faut pas se battre mais après il faut redevenir amis. |
| | | B | Parce qu'ils se sont aidés tous les deux. |
| | | C | Ils redeviennent amis grâce à un danger. |
| | | I | Même quand on n'est pas amis on se protège. |
| | | K | Même si on n'est pas copains il faut s'unir. |
| | 2 | C | Qu'ils ont échappé au renard du coup ils sont amis parce qu'ils ont fait un truc ensemble. |
| 3b | 1 | G | Que quand on n'est pas amis on redevient amis en unissant nos forces. |
| | | H | Ils doivent être amis pour vivre. |
| | 2 | B | Qu'il faut être amis devant le danger. |

1415

- Analyse des résultats des tableaux 1 et 2 pour l'indicateur 2 :

Dans le tableau 1 concernant la séance *Lectorino & Lectorinette* nous pouvons observer sur l'ensemble des élèves que 5 sur 16 ont atteint le niveau 2, 8 sur 16 ont atteint le niveau 3a et 3 sur 16 ont atteint le niveau 3 b, alors que dans le tableau 2 de lecture pas à pas ils sont 7 sur 16 à avoir le niveau 2, 6 sur 16 à avoir atteint le niveau 3a et 3 sur 16 à avoir atteint le niveau 3b.

Globalement sur l'ensemble des élèves :

Pour *Lectorino & Lectorinette* : 2 = 5/16, 3a = 8/16 et 3b = 3/16 ;

Pour la lecture pas à pas : 2 = 7/16, 3a = 6/16 et 3b = 3/16 ;

Ainsi sur l'ensemble des élèves nous pouvons dire que la séance *Lectorino & Lectorinette* a aidé un plus grand nombre d'entre eux à atteindre le niveau 3 par rapport à la séance de lecture pas à pas, tandis que l'une comme l'autre des séances a obtenu le même nombre d'élèves capables d'inférer le niveau 3b pour l'indicateur 2.

Par groupes, nous pouvons observer pour la séance *Lectorino & Lectorinette* qu'au sein du groupe 1, 3 élèves sur 11 ont pu atteindre le niveau 2, 6 sur 11 le niveau 3a et 2 sur 11 le niveau 3b ; alors que pour la séance de lecture pas à pas 4 élèves sur 11 ont atteint le niveau 2, 5 sur 11 le niveau 3a et 2 sur 11 le niveau 3b.

Globalement pour le groupe 1 :

Pour *Lectorino & Lectorinette* : 2 = 3/11, 3a = 6/11 et 3b = 2/11

Pour la lecture pas à pas : 2 = 4/11, 3a = 5/11 et 3b = 2/11

Ainsi pour le groupe 1 nous pouvons dire que davantage d'élèves ont pu atteindre le niveau 3 lors de la séance de *Lectorino & Lectorinette* que lors de la séance de lecture pas à pas et que le même nombre d'élèves a pu atteindre le niveau maximum de compréhension.

Au sein du groupe 2 nous observons que pour la séance *Lectorino & Lectorinette* 2 élèves sur 5 atteignent le niveau 2, 2 sur 5 atteignent le niveau 3a et 1 élève sur 5 le niveau 3b. Pour la séance de lecture pas à pas ce sont 3 élèves sur 5 qui atteignent seulement le niveau 2, 1 élève sur 5 atteint le niveau 3a et également 1 élève sur 5 atteint le niveau 3b.

Globalement pour le groupe 2 :

Pour *Lectorino & Lectorinette* : 2 = 2/5, 3a = 2/5 et 3b = 1/5

Pour la lecture pas à pas : 2 = 3/5, 3a = 1/5 et 3b = 1/5

Ainsi pour le groupe 2 nous pouvons constater que comme pour le groupe 1, la séance *Lectorino & Lectorinette* a aidé davantage d'élèves à atteindre le niveau 3 de compréhension par rapport à la séance de lecture pas à pas, et que l'une comme l'autre des séances a obtenu le même nombre d'élèves capables d'inférer le niveau maximal 3b pour l'indicateur 2.

Voyons maintenant au sein du tableau 3 les résultats par élève et par groupes des résultats obtenus pour les indicateurs 1 et 2 pour les deux séances étudiées :

1470

- Tableau 3

| Tableau de présentation des résultats | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Élèves | | *Lectorino & Lectorinette* | | Pas à Pas | |
| | | Indicateur 1 | Indicateur 2 | Indicateur 1 | Indicateur 2 |
| Groupe 1 | Élève A | 16 | Niveau 3b | 12 | Niveau 3a |
| | Élève B | 10 | Niveau 3a | 9 | Niveau 3a |
| | Élève C | 7 | Niveau 3a | 7 | Niveau 3a |
| | Élève D | 7 | Niveau 3a | 6 | Niveau 2 |
| | Élève E | 9 | Niveau 2 | 4 | Niveau 2 |
| | Élève F | 13 | Niveau 3b | 4 | Niveau 2 |
| | Élève G | 19 | Niveau 3a | 12 | Niveau 3b |
| | Élève H | 17 | Niveau 3a | 6 | Niveau 3b |
| | Élève I | 12 | Niveau 3a | 9 | Niveau 3a |
| | Élève J | 11 | Niveau 2 | 11 | Niveau 2 |
| | Élève K | 11 | Niveau 2 | 9 | Niveau 3a |
| Groupe 2 | Élève A | 15 | Niveau 3a | 9 | Niveau 2 |
| | Élève B | 8 | Niveau 2 | 8 | Niveau 3b |
| | Élève C | 14 | Niveau 3a | 17 | Niveau 3a |
| | Élève D | 19 | Niveau 3b | 9 | Niveau 2 |
| | Élève E | 15 | Niveau 2 | 14 | Niveau 2 |

- Analyse des résultats pour l'ensemble des élèves et par groupes pour l'indicateur 1 :

-Pour l'ensemble des élèves au niveau de l'indicateur 1, c'est à dire du nombre de mots produits, on voit que la séance de *Lectorino & Lectorinette* a globalement favorisé un plus grand nombre d'unités produites que celle de lecture pas à pas. En effet au total le nombre de mots écrits par l'ensemble des élèves à l'issue de cette séance est de 203 pour *Lectorino & Lectorinette* et de 146 pour la séance de lecture pas à pas.

Ce résultat se retrouve confirmé au sein des groupes, car pour le groupe 1 comme pour le groupe 2 la séance *Lectorino & Lectorinette* a permis aux élèves de produire davantage de mots. En effet le groupe 1 a produit 132 mots pour cette séance et seulement 89 pour la lecture pas à pas ; le groupe 2 en a produit 71 pour la séance *Lectorino & Lectorinette* et 57 pour la lecture pas à pas.

Dans le groupe 1 tous les élèves ont produit un nombre de mots supérieur ou égal dans la séance *Lectorino & Lectorinette* et au sein du groupe 2 défini comme étant celui des faibles-compreneurs, seul 1 élève sur les 5 de l'échantillon a produit davantage de mots dans la séance de lecture pas à pas par rapport à la séance *Lectorino & Lectorinette* (tous les autres en ont produit davantage lors de la séance de *Lectorino & Lectorinette*).

Nous pouvons en conclure que cette séance tirée de *Lectorino & Lectorinette* favorise l'expression écrite pour l'ensemble des élèves et au sein des groupes par rapport à celle de lecture pas à pas.

- Analyse des résultats individuels pour l'ensemble des élèves et par groupes pour l'indicateur 2 :

Au niveau individuel sur l'ensemble des élèves nous observons que 7/16 élèves ont atteint le même niveau de compréhension sur les deux séances, 5/16 ont

atteint un niveau supérieur de compréhension lors de la séance *Lectorino & Lectorinette* et 4/16 l'ont atteint lors de la lecture pas à pas.

La méthode *Lectorino & Lectorinette* permet donc individuellement à l'ensemble des élèves d'atteindre un meilleur score de compréhension que la séance de lecture pas à pas.

Au niveau individuel pour le groupe 1 nous trouvons 5/11 élèves qui ont atteint le même niveau de compréhension sur les deux séances, et 3/11 élèves ont atteint un meilleur score dans chacune des 2 séances.

Ainsi pour le groupe 1 de « normaux-compreneurs » les deux séances permettent au même nombre d'élèves d'atteindre un meilleur score de compréhension.

Pour le groupe 2, 2/5 élèves ont atteint le même score dans les deux séances, 2/5 ont atteint un score plus élevé lors de *Lectorino & Lectorinette* et 1/5 lors de la lecture pas à pas.

Ainsi pour le groupe 2, la séance *Lectorino & Lectorinette* leur permet individuellement d'atteindre un meilleur score que celle de lecture pas à pas.

Pour résumer la séance *Lectorino & Lectorinette* permet individuellement aux élèves du groupe 2 de réaliser un meilleur score au niveau de l'indicateur 2, tandis que pour le groupe 1 les deux séances permettent à autant d'élèves d'atteindre un score plus élevé.

Ainsi pour conclure nous pouvons dire que :

Les deux séances ont permis au même nombre d'élèves d'atteindre le niveau maximum de compréhension (3b) sur l'ensemble des élèves et au sein de chaque groupe.

La séance *Lectorino & Lectorinette* a permis à l'ensemble des élèves et au sein de chaque groupe de :

-produire un plus grand nombre d'unités lexicales ;

-d’atteindre un score plus élevé de compréhension ;

La séance *Lectorino & Lectorinette* a permis au niveau individuel :

-à autant d’élèves du groupe 1 d’améliorer leur niveau de compréhension au niveau de l’indicateur 2 que la séance de lecture pas à pas ;

-à davantage d’élèves du groupe 2 d’améliorer leur niveau de compréhension pour l’indicateur 2.

## 8. Discussion

Déjà pour ces deux séances en analysant les traces écrites nous pouvons nous rendre compte que l’ensemble des élèves a compris le thème des deux récits et témoigne de sa compréhension des péripéties principales et des pensées et émotions des personnages, ce qui était loin d’être le cas lors des séances de lecture compréhension pendant lesquelles étaient distribué un texte que nous lisions collectivement et à la suite duquel l’élève était confronté à des traditionnelles questions de compréhension.

Surtout pour les élèves classés comme ayant des problèmes de compréhension ; certains recopiaient des passages du texte, certains ne répondaient pas du tout… ce qui n’a pas été le cas ici, tous les élèves ont produit une réponse et aucun d’entre eux n’a produit une réponse classée au niveau 1 de compréhension.

On peut donc déjà constater que ces séances de lecture compréhension permettent l’une comme l’autre aux élèves de se distancier du texte pour élaborer une réponse témoignant de leur compréhension globale du récit. Nous constatons que tous ont pu élaborer une image mentale relativement cohérente du récit même si tous n’ont pas su exprimer sa dimension axiologique (ce qui est compréhensible car c’est un exercice qui reste complexe pour des élèves du cycle 2).

Ensuite la méthode *Lectorino &Lectorinette* obtient un plus grand nombre de mots rédigés par les élèves. Cela peut être dû à différents facteurs : l'utilisation du rappel de récit permet à plus d'élèves de se saisir de l'histoire ; le professeur à plusieurs reprises prend le temps de faire faire des rappels de récit et d'expliquer aux élèves ce qu'on attend d'eux ;il rappelle lui-même à plusieurs reprises ce qu'il s'est passé précédemment, le récit est divisé en extraits qui sont travaillés bien plus longuement que dans la lecture pas à pas ; l'utilisation d'affichages collectifs et de passages découpés qui simplifient la tâche demandée (les élèves se perdent moins dans le récit) et enfin par les nombreux écrits qui ont été réalisés au cours des séances précédentes.

Nous pouvons aussi penser que ce nombre de mots supérieur puisse s'expliquer en partie par le fait que la production écrite est demandée aux élèves plus tôt au cours de la séance *Lectorino & Lectorinette* que dans celle de la lecture pas à pas et que donc les élèves sont moins fatigués et plus disponibles pour exécuter la tache demandée.

Nous constatons également que davantage d'élèves atteignent le niveau 3 de l'indicateur 2 lors de la séance *Lectorino et Lectorinette*, il faut souligner que cela peut être en partie dû au fait que dans cette séance on leur demande de comprendre la valeur axiologique sur une petite partie du récit seulement, alors que dans la lecture pas à pas c'est sur l'ensemble du texte que cela leur est demandé, ce qui rend la tâche plus ardue. Au niveau du choix du récit le lexique plus simple et l'utilisation de la métaphore avec la maison des souris les aide sans doute à mieux se saisir de la leçon de vie.

En matière de compréhension des valeurs portées par le récit la séance tirée de *Lectorino & Lectorinette* portant sur le récit *Un petit frère pas comme les autres* a permis aux élèves d'inférer plus précisément des valeurs portées par le récit. Nous pouvons penser que cela est dû aux nombreux rappels de récits tout au long des différentes séances et au fait que le récit soit travaillé plus en profondeur sur toute une séquence et non sur une séance comme lors de la lecture pas à pas. Le lexique qui est simplifié y est sans doute aussi pour quelque chose.

Au niveau des groupes pour l'indicateur 2, au sein du groupe 1 autant d'élèves ont pu avoir un meilleur score individuel dans l'une comme dans l'autre des séances, alors que pour le groupe 2 davantage d'élèves ont obtenu un score individuel plus élevé lors de la séance tirée de *Lectorino & Lectorinette*. Néanmoins pour obtenir des résultats plus précis quant aux élèves en difficulté de compréhension il faudrait un échantillon plus important, en effet dans notre étude ils n'étaient que 5 élèves classés dans cette catégorie.

Un autre élément à prendre en compte est l'attrait et l'identification du lecteur avec les personnages. Dans le récit *La brouille* les élèves s'identifient plus facilement aux personnages car le conflit est un thème qu'ils connaissent globalement tous mieux que celui du handicap. Nous pouvons aussi noter que le genre des élèves les a plutôt enclins à apprécier davantage l'une ou l'autre des séances. Les garçons étaient globalement moins intéressés par le récit de la séance de *Lectorino et Lectorinette*, il fallait davantage les stimuler pour les faire s'engager au cours de ces séances que lors de la lecture pas à pas. Cela peut être dû à plusieurs raisons :

- La répétition de plusieurs séances portant sur le même récit ; en effet l'aspect répétitif lors de la séance de *Lectorino &Lectorinette*, qui reprend le même récit sur 4 séances a fait que certains élèves exprimaient leur lassitude lors de l'annonce de la séance ;
- Le lexique plus enfantin, que ce soit au niveau des noms des personnages ou de l'expression de leurs émotions dans *Un petit frère pas comme les autres* ; en effet plusieurs élèves, et surtout les garçons ont exprimé qu'il s'agissait d'une « histoire pour les bébés » ;
- Le fait de devoir écrire et s'arrêter plus souvent dans le récit tiré de *Lectorino &Lectorinette* faisait que certains élèves rechignaient davantage que dans la lecture pas à pas, où le rythme de la séance est plus rapide et ne nécessite ni d'écrire ni de lire individuellement ;

- Certains élèves, et surtout les garçons encore une fois, participaient davantage et s'identifiaient mieux au thème du conflit de *La Brouille* par rapport à au thème du handicap.

## 9. Conclusion

Ce mémoire qui a pour thème la compréhension des récits narratifs pour les élèves du cycle 2 a été motivé par des observations personnelles en classe et sa pertinence s'est trouvé confortée par la recherche et les nombreuses études constatant des difficultés des élèves en compréhension en lecture.

Dans notre cadre théorique nous avons tenté de comprendre la nature, les enjeux, les obstacles et les origines des difficultés des élèves en compréhension de texte, et plus particulièrement en compréhension des récits narratifs.

Nous avons ensuite étudié les préconisations de la recherche et des programmes de l'éducation nationale par rapport aux différents dispositifs de lecture permettant d'aider les élèves à apprendre à comprendre, en menant un enseignement explicite de la compréhension et en leur faisant travailler l'imagerie mentale et les capacités inférentielles, bien loin de la lecture d'un texte suivie de questions comme cela est encore bien trop utilisé en séance de lecture-compréhension.

Suites à ces préconisations nous avons décidé d'étudier deux séances de lecture-compréhension différentes, l'une issue de la méthode Lectorino & Lectorinette de R. Goigoux et S. Cèbe et l'autre suivant la démarche de lecture pas à pas de M-Bishop, car toutes deux répondent aux préconisations de la recherche et des directives nationales pour l'enseignement de la compréhension en lecture.

Nous avons décidé d'en étudier l'impact sur les élèves de notre classe, classés en 2 groupes de niveaux de compréhension, par l'intermédiaire de l'analyse des écrits des élèves qui ont pour but de leur faire inférer la valeur axiologique de

chacun de ces récits, leur demandant pour ce faire d'être capable de passer de la simple compréhension du récit à son interprétation, c'est-à-dire de passer du concret à l'abstrait, tâche complexe pour des élèves de cet âge.

La méthode *Lectorino & Lectorinette* permet un travail en profondeur sur les récits proposés mais utilisée seule par l'enseignant elle ne permet aux élèves que l'étude de 5 récits seulement au travers de 5 séquences nécessitant 35 séances (évaluations comprises). Elle impose un rythme assez lent qui a pu rebuter certains élèves lors de la mise en place de plusieurs séances portant sur un même récit, et a demandé à l'enseignant plus de travail pour engager les élèves que la lecture pas à pas. Elle impose à l'enseignant le choix des récits et demande plusieurs séances sur chacun d'entre eux alors que le dispositif de lecture pas à pas permet d'étudier un récit sur une séance, donnant la possibilité aux élèves d'étudier davantage de récits différents et à l'enseignant une plus grande liberté dans le choix des œuvres choisies. Le rythme plus rapide dans la lecture pas à pas a enrôlé plus facilement certains élèves. Le fait que le travail se fasse uniquement à l'oral a également davantage engagé certains élèves dans la tâche et permis une plus grande inclusion des élèves en difficulté d'écriture, sans avoir besoin d'avoir recours à leur AESH et leur donnant ainsi une plus grande autonomie.

Nous avons donc constaté que les deux séances permettaient aux élèves de bien comprendre le récit, même si la séance tirée de *Lectorino & Lectorinette* présente des résultats supérieurs sur notre échantillon que celle de la lecture pas à pas, nous pensons que ces deux séances permettant de travailler la compréhension chez les élèves ont chacune des avantages et gagnent à être utilisées conjointement par les enseignants.

# BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages :


- Bayard, P. (1998). *Qui a tué Roger Ackroyd ?*, Les éditions de minuit.
- Bianco, M., Lima, L., (2017). *Enseigner la compréhension en lecture*. Hatier.
- Boujon, C. (2018). *La brouille*. L'École des loisirs.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. G. Morin distrib. De Boeck-Wesmael.
- Goigoux, R., Cèbe, S., & Borne, I. (2018). *Lectorino & Lectorinette : Apprendre à comprendre les textes narratifs CE1-CE2*. Retz.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français : Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Presses universitaires de Rennes.
- Tauveron, C. (2003*). Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris : Hatier pédagogie.


Articles de revues scientifiques :


- Bishop, M-F., Dappe, L. (2021). Des dispositifs didactiques comme outils de vulgarisation pour l'enseignement de la compréhension. *Repères,* 63 | 2021, 229-246, http://journals.openedition.org/reperes/4265
- Bishop, M-F., Dupont, P. (2023). Les dispositifs en classe de français. *Le Français Aujourd'hui*, 222, 2023. ⟨hal-04396115⟩
- Dupin De Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M.-F. (2014). Description et comparaison d'interventions d'enseignantes expertes pour travailler les inférences lors des lectures à haute voix au préscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, *39*(1), 175-200. https://doi.org/10.7202/1024537ar

- Dupont, P., Grandaty, M. (2023). Un modèle didactique pour enseigner la compréhension de récit et son articulation à un outil « designé », les cartes iconiques. *Hal*, 04167182, https://univ-tlse2.hal.science/hal-04167182

- France (Éd.). (2004). La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements : Actes de l'Université d'automne, du 28 au 31 octobre 2002 à Clermont-Ferrand, Royat. SCÉREN-CRDP de l'académie de Versailles,

- Giasson, J. (1991). La Compréhension en lecture*. Revue française de pédagogie*, *volume 97*, 125-127, https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1991_num_97_1_2494_t1_0125_0000_3

- Long, S. A., Winograd, P. N., & Bridge, C. A. (1989). The Effects of Reader and Text Characteristics on Imagery Reported During and After Reading. *Reading Research. Quarterly*, *24*(3), 353, https://doi.org/10.2307/747774

- Montésinos-Gelet, I. & Dupin de Saint-André, M. (2023). De l'usage et de la pertinence des dispositifs de lecture : Étude de cas dans une école primaire au Québec. *Le français aujourd'hui*, 222, https://doi.org/10.3917/lfa.222.0015

- Rosenshine, B. (1986) « Vers un enseignement efficace des matières structurées : un modèle d'action inspiré par le bilan des recherches processus- produit » (pp81-96) in M. Crahay et D. Lafontaine (Eds.) *L'art et la science de l'enseignement.* Bruxelles : Labor.), https://www.unige.ch/fapse/editions/files/1215/7070/8412/Processus-produit_AO.pdf

- Ryan, E. D., & Simons, J. (1982). Efficacy of Mental Imagery in Enhancing Mental Rehearsal of Motor Skills. *Journal of Sport Psychology*, 41-51, https://doi.org/10.1123/jsp.4.1.41


Conférences:


- Bishop, M-F. (18 octobre 2018). *Former à la compréhension* [Conférence]. Les résultats de la recherche Lire-Écrire, IFÉ de Lyon. https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/lire-ecrire-parler-pour-apprendre-dans-toutes-les-disciplines/dossier-lire-ecrire/de-la-recherche-lire-ecrire-aux-ressources-pour-la-formation/former-a-la-comprehension

# ANNEXES

## ANNEXE 1 : LE SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE DANS « LECTORINO & LECTORINETTE » :

séance 3D

### Raisonner pour comprendre, se souvenir et montrer qu'on a compris (2)

#### *Introduction*

**1 Retour sur les acquis de la séance 3C**

• Demander aux élèves de rappeler ce qu'ils ont appris lors de la séance précédente : *Lorsqu'on a bien compris une histoire, on peut répondre de mémoire à un questionnaire. Pour justifier ses réponses, il faut savoir retrouver dans le texte les éléments qui ont permis de comprendre.*

**2 Présentation de l'objectif de la séance 3D**

• Présenter l'objectif : *Raisonner pour comprendre, se souvenir et montrer qu'on a compris.*

• Rappeler aux élèves qu'à l'école il ne suffit pas de comprendre une histoire, il faut aussi savoir montrer qu'on l'a comprise en la reformulant ou en répondant de mémoire à des questions. Pour cela, il faut d'abord bien avoir construit son film.

#### *Découverte du texte*

**1 Rappel du début du récit**

• Demander à un élève de raconter l'histoire depuis le début et aux autres de vérifier qu'il n'oublie pas d'informations importantes.

• Rappeler que les auditeurs doivent laisser le narrateur aller au bout de son récit puis, éventuellement, lui suggérer des compléments s'ils jugent qu'une **information importante** a été oubliée ou qu'une information erronée a été ajoutée (et seulement dans ces cas).

**2 Écoute de la suite du texte**

• Annoncer aux élèves que la suite du texte va leur être lue à haute voix.

• Rappeler que le chapitre 3 se terminait par : « Doudou-Lapin a fait des progrès. [...] Et ça le rendait très content. »

Précision : lecture réalisée par l'enseignant ou un élève (*cf.* séance 3C – Découverte du texte, § 2)

**Chapitre n° 4**

**21.** Seulement, quelquefois le soir, il était fatigué. Il s'endormait sans manger ou bien il pleurait, il trépignait de rage et il donnait des coups de patte au lieu de faire des baisers. Alors Lili-Lapin se sentait découragée. Et elle continuait d'avoir des soucis, des colères et des chagrins.

**22.** Un soir, Doudou-Lapin est si fatigué qu'il fait tout de travers. On dirait qu'il le fait exprès. Il renverse sa soupe, il sort sa langue, il laisse tomber ses oreilles, il fait pipi sur le tapis et il parle comme un bébé : « Memmepeppeli ! »

23. Papa lapin se met à crier, maman lapin se met à pleurer, Luc et Lucie vont s'enfermer dans leurs chambres. Alors Lili-Lapin en a tellement assez qu'elle s'enfuit en courant dans la forêt. Il fait nuit. Les branches font de grandes ombres sur le sol. Mais Lili-Lapin n'a même pas peur. Elle a bien trop de colère et de chagrin. Elle s'assied sur la mousse, au pied d'un arbre.

Marie-Hélène Delval, *Un petit frère pas comme les autres*, « Les belles histoires », © Bayard Éditions, 1993.

• Aussitôt après, leur demander d'expliquer (reformuler) ce qui se passe : *Doudou-lapin avait fait des progrès mais parfois, le soir, il redevenait comme avant (il renverse sa soupe, sort sa langue, laisse tomber ses oreilles, fait pipi sur le tapis, parle mal...).*

Interroger les élèves sur l'effet produit :
- *sur toute la famille (les parents s'énervent, crient ou pleurent ; le grand frère et la grande sœur l'évitent et fuient dans leur chambre) ;*
- *sur Lili (elle est découragée, elle continue à avoir des soucis, des colères et des chagrins, elle fuit à son tour).*

• Attirer l'attention des élèves sur le fait que toute la famille semble en vouloir à Doudou-lapin parce qu'il la déçoit. Si nécessaire relire le paragraphe 22 : « *On dirait qu'il le fait exprès.* »

## *Un nouveau personnage*

### 1 Que raconte monsieur Hibou et pourquoi ?

• Rappeler aux élèves qu'à la fin de l'épisode précédent Lili a fui dans la forêt.

• Leur expliquer que monsieur Hibou arrive alors et se met à lui parler. Il lui raconte une histoire qu'ils vont découvrir eux aussi en lisant seuls le paragraphe suivant.

• Annoncer qu'à l'issue de leur lecture, ils devront à leur tour raconter cette histoire à toute la classe.

• Distribuer ou afficher la suite du texte :

« Tu sais, il y a longtemps, j'ai connu deux souris des champs qui avaient construit leur maison un jour de grand vent. Alors la maison était un peu de travers. De temps en temps, il fallait ajouter un piquet pour l'aider à tenir debout. Les fenêtres étaient un peu de guingois. Mais avec ses jolis rideaux, ça ne se voyait pas trop. Les deux souris savaient bien que leur maison serait toujours un peu de travers. Mais elles l'aimaient comme ça, parce que c'était la maison qu'elles avaient construite ensemble. Et ce n'était pas de sa faute, à cette maison, si elle avait été construite un jour de grand vent ! »

Marie-Hélène Delval, *Un petit frère pas comme les autres*, « Les belles histoires », © Bayard Éditions, 1993.

• Demander à un élève de raconter l'histoire que le hibou a racontée à Lili, puis aux autres de compléter ou de corriger ce récit. Les aider si nécessaire.

• Inviter ensuite les élèves à établir le parallèle :
- *entre la maison de travers et le petit frère « qui pousse de travers » (comme indiqué en quatrième de couverture) ;*



1755

– *entre l'amour des deux souris pour leur maison bancale (« elles l'aimaient comme ça ») et celui de la famille Lapin pour le petit dernier « pas comme les autres » ;*
– *entre le hasard d'un jour de grand vent et celui de la naissance de Doudou (« ce n'était pas de sa faute à cette maison », ce n'est pas non plus la faute de Doudou : il ne le fait pas exprès.)*

• Leur rappeler que, pour bien comprendre une histoire, il faut s'interroger sur les pensées de tous les personnages, pas seulement du personnage principal.

• Leur expliquer qu'ils vont donc s'interroger sur les pensées de ce nouveau personnage, monsieur Hibou (Que veut-il ? Pourquoi raconte-t-il cette histoire à Lili ?), en répondant par écrit (**écriture privée**) à la question suivante :

Qu'est-ce que monsieur Hibou veut faire comprendre à Lili ?

De nombreux élèves de cours élémentaire ne comprennent pas le sens de ce récit enchâssé dans le récit principal. Ils pensent qu'il s'agit seulement de distraire ou de consoler Lili qui est triste. Ils ne comprennent pas la « leçon de vie » que propose le hibou.

• Procéder à la correction en vérifiant que les élèves évoquent bien les histoires qu'on raconte aux enfants pour leur donner des conseils ou les faire réfléchir sur la vie ; celles qui proposent une « morale » ou une « leçon de vie »...

• Conclure en disant aux élèves qu'on n'est jamais vraiment certain de savoir ce que pensent les personnages des histoires et les gens qui nous entourent. Mais ici, heureusement, ils vont pouvoir vérifier s'ils ont deviné juste en lisant la suite de *Un petit frère pas comme les autres*.

## 2 La vérité sur les pensées de monsieur Hibou

• Distribuer le chapitre 4 complet.

• Proposer aux élèves de lire le paragraphe 24 en entier et leur annoncer qu'ils vont découvrir ce qu'ajoute monsieur Hibou après avoir raconté l'histoire de la maison de travers.

• Leur proposer de surligner la « leçon de vie » formulée par le hibou.

### Chapitre n° 4

**21.** Seulement, quelquefois le soir, il était fatigué. Il s'endormait sans manger ou bien il pleurait, il trépignait de rage et il donnait des coups de patte au lieu de faire des baisers. Alors Lili-Lapin se sentait découragée. Et elle continuait d'avoir des soucis, des colères et des chagrins.

**22.** Un soir, Doudou-Lapin est si fatigué qu'il fait tout de travers. On dirait qu'il le fait exprès. Il renverse sa soupe, il sort sa langue, il laisse tomber ses oreilles, il fait pipi sur le tapis et il parle comme un bébé : « Memmepeppeli ! »

**23.** Papa lapin se met à crier, maman lapin se met à pleurer, Luc et Lucie vont s'enfermer dans leurs chambres. Alors Lili-Lapin en a tellement assez qu'elle s'enfuit en courant dans la forêt. Il fait nuit. Les branches font de grandes ombres sur le sol. Mais Lili-Lapin n'a même pas peur. Elle a bien trop de colère et de chagrin. Elle s'assied sur la mousse, au pied d'un arbre.

**24.** Tout à coup, elle entend un froissement d'ailes. C'est monsieur Hibou qui s'est perché sur une souche, juste en face d'elle. Monsieur Hibou dit doucement :
« Tu as bien des soucis, n'est-ce pas Lili ? Je sais, je sais, c'est à cause de ton petit frère. Tu t'occupes beaucoup de lui, c'est bien. Mais tu ne peux pas tout faire pour lui, Lili.
Tu sais, il y a longtemps, j'ai connu deux souris des champs qui avaient construit leur maison un jour de grand vent. Alors la maison était un peu de travers. De temps en temps, il fallait ajouter un piquet pour l'aider à tenir debout. Les fenêtres étaient un peu de

guingois. Mais avec ses jolis rideaux, ça ne se voyait pas trop. Les deux souris savaient bien que leur maison serait toujours un peu de travers. Mais elles l'aimaient comme ça, parce que c'était la maison qu'elles avaient construite ensemble. Et ce n'était pas de sa faute, à cette maison, si elle avait été construite un jour de grand vent ! Ton petit frère est comme cette maison. Il y a en lui quelque chose qui est un peu de travers et qui ne sera jamais droit. On peut l'aider à grandir, à faire des progrès. Mais il faut l'aimer comme il est. »

25. Et Lili-Lapin répond tout bas : « Je sais. »

Marie-Hélène Delval, *Un petit frère pas comme les autres*, « Les belles histoires », © Bayard Éditions, 1993.

• Demander aux élèves de reformuler les idées essentielles de cet épisode puis organiser un débat à propos de cette « leçon de vie » :
– *Il faut reconnaître que Doudou n'est pas comme les autres et qu'il ne le sera jamais.*
– *On peut (on doit ?) l'aider à faire des progrès.*
– *Il faut l'aimer comme il est.*

• Féliciter les élèves qui avaient vu juste dans l'esprit du hibou !

## 3 Tout est bien qui finit bien ?

• Proposer enfin aux élèves de lire la fin de l'histoire : paragraphes 26 à 28.

Chapitre n° 5

26. Lili-Lapin est heureuse.

27. Elle a un papa lapin, une maman lapin, un grand frère et une grande sœur lapins, et un petit frère, Doudou-Lapin, qui est un peu… comment dire ? qui est un peu de travers, mais qui fait tous les jours des progrès.

28. Quelquefois, pour rire, les copains de Lili-Lapin font une ronde avec Doudou-Lapin en chantant : « Doudou-Lapin-petit-boudin-qui-comprend-rien ! » Et Doudou-Lapin rit, et il court après eux en criant : « Oh les gros boudins, oh les gros boudins ! » Parce que, maintenant, Doudou-Lapin parle presque très bien. Il va même peut-être aller bientôt à la petite école des lapins.

Marie-Hélène Delval, *Un petit frère pas comme les autres*, « Les belles histoires », © Bayard Éditions, 1993.

• Demander aux élèves de relever les éléments qui montrent que Doudou-Lapin a continué à faire des progrès (*le plus spectaculaire étant sa capacité à répondre aux copains de Lili dans le même registre, avec humour*). Et que ce n'est pas fini !

## Conclusion de la séance

• Demander aux élèves de récapituler ce qu'ils ont appris au cours de cette séance : *Pour comprendre une histoire, il faut s'interroger sur les pensées de tous les personnages, pas seulement du personnage principal. Il faut s'interroger sur leurs intentions. Parfois, un personnage raconte une histoire pour faire comprendre quelque chose à un autre personnage, pour lui donner une « leçon de vie ».*

ANNEXE 2 : LE SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE DE LA MÉTHODE PAS À PAS :

**La Brouille**

Claude Boujon (L'Ecole des Loisirs)

Deux terriers étaient voisins. Dans l'un habitait monsieur Brun, un lapin marron, dans l'autre monsieur Grisou, un lapin gris. Au début de leur voisinage, ils s'entendaient très bien. Le matin ils se saluaient gentiment : « Bonjour, monsieur Brun », disait le lapin gris. « Beau temps aujourd'hui, monsieur Grisou », répondait le lapin marron.

Un beau jour, ou plutôt un mauvais jour, leur bonne entente cessa. Monsieur Brun se fâcha : « Quel cochon, ce Grisou, c'est encore moi qui vais balayer ses ordures. C'est une honte ! » Puis ce fut au tour de monsieur Grisou de se plaindre : « Non, mais ça ne va pas la tête ? Baisse cette radio, je ne m'entends plus grignoter mes carottes. »

Chaque jour amenait de nouvelles disputes. « Regarde-moi ce linge qui pend ! C'est une horreur. Ôte-le immédiatement, il me cache mon paysage. » « D'accord, d'accord, monsieur Brun, mais attrape mon savon, tu pourras te laver avec. Tu sens mauvais. »

**Question de rétrospection : Qu'est-ce qui change dans l'ambiance entre monsieur Grisou et monsieur Brun ?**
**Réponse attendue : Ils étaient amis et un jour ils ont commencé à se disputer. C'est le jour où Grisou a laissé ses ordures devant les terriers et où Brun mettait la radio trop forte.**

Monsieur Brun prit une grande décision : « Ce mur me séparera à jamais de ce mauvais coucheur », jubilait-il, tout en construisant un haut mur. « Adieu, monsieur Grisou. » Mais monsieur Grisou ne l'entendait pas ainsi. Il entra dans une grande colère et réduisit le mur en poussière que le vent emporta. Évidemment, il y eut une grande dispute.

« Bandit destructeur ! » hurlait monsieur Brun.

« Voleur d'espace ! » répliquait monsieur Grisou. Une bataille éclata.

« Prends ça dans l'œil », disait l'un.

« Attrape celui-là », disait l'autre.

« Attention à mon gauche », menaçait Grisou.

« Méfie-toi de mon droit », ripostait Brun.

Sur ce, un renard affamé survint. « Tiens, deux casse-croûte qui se battent », se dit-il. « La chasse va être facile. »

**Question de clarification : Pourquoi le renard dit-il que la chasse va être facile ?**
**Réponse attendue : Parce que le renard a l'habitude de chasser les lapins et là il en voit deux en train de se battre et qui ne voient pas le renard s'approcher. Le renard les appelle des « casse-croûte » parce qu'il a l'intention de les manger.**

Il bondit. Heureusement les deux lapins l'aperçurent. Ils plongèrent dans le même terrier pour échapper à la dent du carnivore.

« Attendez, ce n'est pas fini », gronda le renard en plongeant sa patte dans le terrier. « Je vais bien en attraper un au hasard », ajouta-t-il. « Marron ou gris, les lapins ont le même goût. » Mais tandis qu'il tâtait à l'aveuglette le fond du trou, les deux lapins, unissant leurs forces, creusaient une galerie vers le terrier voisin.

**Question de clarification / Anticipation : Pourquoi les deux lapins creusent-ils une galerie vers le terrier voisin ?**
**Réponse attendue : 1. Pour échapper au renard – 2. Pour s'échapper par le terrier voisin**
**Demander aux élèves de venir au tableau faire un dessin pour expliquer.**

C'est au moment où le renard s'inquiétait de ne rien trouver, que les lapins bondirent hors du terrier qu'ils avaient atteint en peinant durement. Et quand le renard ne ramena de son exploration qu'une pauvre petite poignée de terre, ils étaient déjà loin.

**Question de clarification : Quel a été le trajet des lapins pour échapper au renard ?**
**Réponse attendue : ils sont passés d'un terrier à l'autre en creusant une galerie et sont sortis du deuxième terrier et ont couru très loin. Demander aux élèves de venir au tableau faire un dessin pour expliquer.**

Depuis ce jour, monsieur Brun et monsieur Grisou sont de nouveau amis. Ils se disputent très rarement, et uniquement quand c'est indispensable. Ils ont conservé la galerie entre leurs deux terriers. Comme ça, même quand il pleut, ils peuvent se rendre visite et au besoin se chamailler sans se mouiller.

**Question de clarification : Comment les deux lapins sont-ils redevenus amis ?**
**Réponse attendue : en s'aidant mutuellement à échapper au renard et en particulier en creusant à deux pour aller plus vite et s'enfuir.**

**Relecture du texte en intégralité (sans coupure)**

## Groupe 1

Élève A

Prénom: [redacted] 29/04/24

Qu'est-ce-que monsieur Hibou veut faire comprendre à Lili-Lapin?

Que Doudou-lapin lui ne sera jamais parfait. Mais que on l'aime quand même lui et.

Prénom: [redacted]

**Selon toi, quelle est la leçon de vie que cette histoire veut nous apprendre?**

il fos pas se batre. mais aprés il fos re- devenir ami.

Élève B

Prénom: [redacted]

Qu'est-ce-que monsieur Hibou veut faire comprendre à Lili-Lapin?

Que Doudou lapin dans lui tout ne sera jamais droit

Prénom: [redacted]

**Selon toi, quelle est la leçon de vie que cette histoire veut nous apprendre?**

Par ce que se son aidé à tout les devoirs

Prénom:

Qu'est-ce-que monsieur Hibou veut faire comprendre à Lili-Lapin?



que sont petite est de travers

Prénom:



Élève C

**Selon toi, quelle est la leçon de vie que cette histoire veut nous apprendre?**

il rencontre ami grace a un danger

Prénom.

Qu'est-ce-que monsieur Hibou veut faire comprendre à Lili-Lapin?



Élève D

Que son frère ne seras jamais parfait.

Prénom.



**Selon toi, quelle est la leçon de vie que cette histoire veut nous apprendre?**

Ça nous appren l'amitier.

Élève E

Prénom: [redacted]

Qu'est-ce-que monsieur Hibou veut faire comprendre à Lili-Lapin?



Que tout le monde fait une gentil de travers

Prénom: [redacted]



**Selon toi, quelle est la leçon de vie que cette histoire veut nous apprendre?**

nous devons aider l'ami

Élève F

Prénom: [redacted]

Qu'est-ce-que monsieur Hibou veut faire comprendre à Lili-Lapin?



que Lulu Lapin ne comprendra pas le Tout tout

il faut la vérité comme il est

Prénom: [redacted]



**Selon toi, quelle est la leçon de vie que cette histoire veut nous apprendre?**

qu'il soit ami

Élève I

Prénom:

Qu'est-ce-que monsieur Hibou veut faire comprendre à Lili-Lapin?



Prénom:



**Selon toi, quelle est la leçon de vie que cette histoire veut nous apprendre?**

Élève J

Prénom:

Qu'est-ce-que monsieur Hibou veut faire comprendre à Lili-Lapin?



**Prénom:**



**Selon toi, quelle est la leçon de vie que cette histoire veut nous apprendre?**

Élève K

Prénom

Qu'est-ce-que monsieur Hibou veut faire comprendre à Lili-Lapin?



Elle peux pas lire apprendre tous ~~[illegible]~~ Doudou

Prénom



**Selon toi, quelle est la leçon de vie que cette histoire veut nous apprendre?**

Aimer ci ont n'est pas copains il faut se voire

1840

# Groupe 2

Prénom:

Qu'est-ce-que monsieur Hibou veut faire comprendre à Lili-Lapin?



ce Doudou lapin nepe pa tou
comprendre il existe un bébé
dan sa taite

Élève A

Prénom:



**Selon toi, quelle est la leçon de vie que cette histoire veut nous apprendre?**

Do lapins, ga Dotoes
ma il vorle avm
copine.

Prénom:

Qu'est-ce-que monsieur Hibou veut faire comprendre à Lili-Lapin?



Qu'il a besoin de temps pour grandir

Élève B

Prénom:



**Selon toi, quelle est la leçon de vie que cette histoire veut nous apprendre?**

Qu'il faut être ami dent le temps

Prénom:

Qu'est-ce-que monsieur Hibou veut faire comprendre à Lili-Lapin?



que son petit frère ne comprend pas des choses qu'on il sera plus grand.

Prénom:



**Selon toi, quelle est la leçon de vie que cette histoire veut nous apprendre?**

que il faut attendre un grand devoir il sera comme qu'il sera fait ses tous ensemble.

# Élève C

Prénom:

Qu'est-ce-que monsieur Hibou veut faire comprendre à Lili-Lapin?



Il va lui faire comprendre que doux doux lapin que ne sera pas comme les autres mais doucement mais on doucement laimé comme ca.

# Élève D

Prénom:



**Selon toi, quelle est la leçon de vie que cette histoire veut nous apprendre?**

~~Maime~~ maime si on méfaché on mé caméme amis.

1845

Prénom

Qu'est-ce-que monsieur Hibou veut faire comprendre à Lili-Lapin?



monsieur Hibou veut faire comprendre a Lili elle fait

des chose pour toudou - lapin

# Élève E

Prénom



**Selon toi, quelle est la leçon de vie que cette histoire veut nous apprendre?**

on parle de lapin il été amie et on pour il se

sont écouté