

Année universitaire 2020-2021

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

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF : Mention 1er degré

Titre du mémoire

**Les échanges oraux au service de la
compréhension de lecture en cycle 3**

Présenté par **Caroline LARICE**

Mémoire encadré par

Claudine GARCIA-DEBANC

Florence MAUROUX

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
Claudine GARCIA-DEBANC	Encadrante
Florence MAUROUX	Co-encadrante

Soutenu le : 24/6 /2021

inspe

TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER
ÉDQUER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE
(SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL)
ALBI • AUCH • CAHORS • FODX
MONTAUBAN • TARBES • RODEZ



PROFESSEUR DES ÉCOLES

Je soussigné.e

Caroline LARICE

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

Les échanges oraux au service de la comp⁺

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

*Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J
http://ent-utm.univ-tlse2.fr/profils/prevention-du-plagiat-294275.kjsp?RH=accueil_entPers*

Fait à

Toulouse

le

21/06/2021

Signature de l'étudiant.e

Remerciements

Je souhaiterais adresser mes remerciements aux différentes personnes qui m'ont apporté leur aide et leur soutien dans la réalisation de ce mémoire.

Je tiens particulièrement à remercier mon encadrante de mémoire Mme GARCIA-DEBANC Claudine, ainsi que ma co-encadrante Mme MAUROUX Florence, pour les méthodes et les précieux conseils qu'elles m'ont apportés. Sans elles, je n'aurais pas pu acquérir les connaissances et les outils nécessaires à la réalisation de ce mémoire de recherche.

Je remercie également les 21 élèves de CM1-CM2 de l'école primaire de Lacroix-Falgarde pour avoir été impliqués dans le travail tout au long de cette étude ainsi que les parents d'élèves pour avoir accepté la participation de leurs enfants.

Enfin, je remercie l'ensemble de ma famille et mes amis pour leur soutien, leur écoute et leur accompagnement tout au long de la réalisation de ce travail.

Sommaire

Remerciements	I
1. Introduction	1
2. Cadre théorique	2
2.1. La lecture, une activité complexe	2
2.2. Des difficultés de compréhension en lecture d'origines diverses	4
2.3. Quelques méthodes mises en place pour pallier les difficultés de compréhension en lecture	6
2.3.1. L'interprétation	7
2.3.2. La reformulation	8
2.3.3. Les interactions orales	10
2.4. Problématique	16
3. Méthodologie	17
3.1. Population	17
3.2. Matériel	18
3.3. Recueil de données	19
4. Résultats	20
4.1. Premier recueil de données	21
4.1.1. Première reformulation écrite après lecture individuelle	21
4.1.2. Seconde reformulation écrite après les échanges oraux	24
4.1.3. Echange oral	27
4.2. Troisième recueil de données	38
4.2.1. Reformulation écrite avant l'oral	39
4.2.2. Seconde reformulation écrite	42
4.2.3. Echange oral	44

5. Analyse de l'évolution des stratégies de compréhension de lecture entre le premier et le dernier recueil de données	57
5.1. Evolution des rôles dans les échanges	57
5.2. Les effets des échanges sur les stratégies de compréhension de lecture.....	59
6. Les limites de l'étude	63
7. Conclusion.....	64
8. Bibliographie.....	66
Annexes	II
Annexe I : tableau <i>Le plat du chien</i>	II
Annexe II : Tableau <i>P'tite Mère</i>	IV
Annexe III : retranscription oral 1	VI
Annexe IV : Retranscription oral 3	XII
Annexe V	XXI

1. Introduction

La compréhension en lecture est un domaine d'apprentissage du français qui se travaille dès le cycle 1, au travers de lectures offertes, pour aller progressivement vers la lecture autonome. Néanmoins, la compréhension de textes lus reste une activité complexe qui met en œuvre de nombreux processus. Aujourd'hui encore, de nombreux élèves de cycle 3 persistent à avoir des difficultés pour construire le sens d'un texte lu de manière autonome. De nombreuses méthodes sont utilisées en classe afin d'aider les élèves à comprendre et à s'approprier des stratégies de compréhension de lecture, telles que le travail autour de l'interprétation, de la reformulation, mais aussi les échanges oraux. C'est sur ce dernier point que porte notre étude. L'objectif est d'observer dans quelle mesure et de quelle manière les échanges oraux peuvent constituer une activité au service de la compréhension en lecture au cycle 3. Pour cette étude a été choisie une approche longitudinale afin de voir si les stratégies en compréhension de lecture efficaces pouvaient être transférables durablement à l'aide des échanges oraux. L'intérêt est ici de tester le dispositif des échanges oraux dans le cadre de la compréhension en lecture afin d'observer s'il peut constituer un outil didactique pertinent en cycle 3.

Notre étude a été menée dans une classe de 21 élèves de CM1-CM2 à l'école élémentaire publique de Lacroix-Falgarde. Nous avons réalisé un recueil de données longitudinal en trois temps, selon le même protocole, afin d'observer l'évolution des élèves et particulièrement leurs aptitudes à construire le sens. Chacun des trois temps a été décomposé en trois parties : lecture d'un texte en autonomie puis reformulation écrite de ce dernier, échange oral par groupes de six, seconde reformulation écrite et bilan. Notre recherche s'inscrit dans la continuité de différentes études réalisées auparavant par divers auteurs que nous étudierons dans le cadre théorique composé de quatre parties.

Dans une première partie du cadre théorique, nous nous intéresserons à la définition de la lecture ainsi qu'aux différents processus cognitifs mis en place lors des diverses étapes de cette activité. Dans une seconde partie, nous recenserons les différentes causes des difficultés rencontrées par les élèves lors des activités de compréhension de lecture. Dans une troisième partie, nous aborderons les différentes méthodes mises en place en classe dans le cadre des activités de lecture pour faciliter la construction du sens.

Enfin, dans une dernière partie, nous dégagerons la problématique et les questions de recherche à partir des concepts développés tout au long des trois premières parties du cadre théorique.

2. Cadre théorique

2.1. La lecture, une activité complexe

Pour la majorité des adultes, lire est une activité peu coûteuse cognitivement, qui est même automatisée. Cette compétence résulte d'un long apprentissage, mis en place tout au long de l'école primaire.

Dès la fin de la maternelle, les élèves parviennent à reconnaître directement certains mots comme ils reconnaîtraient des images, mais cela ne suffit pas pour apprendre à lire réellement. Selon Demont & Gombert (2004), lire fait intervenir deux processus principaux. Le premier est la reconnaissance des mots écrits par décodage, ou phase d'assemblage. Ce décodage constitue la première étape dans l'apprentissage de la lecture. Le second processus représente la compréhension de ce qui est lu, ou phase d'adressage, durant laquelle l'élève reconnaît les mots de manière plus automatique, plus globale et peut ainsi s'intéresser à la structure sémantique et syntaxique du texte afin d'accéder à son sens. Un des principaux objectifs de l'enseignement à l'école primaire est d'amener les élèves à lire de manière autonome, c'est-à-dire à être capable d'accéder à la compréhension. La phase de décodage est indispensable, mais doit s'automatiser progressivement afin de permettre l'accès à la compréhension de textes lus en autonomie.

Selon Giasson (1990), la compréhension en lecture ferait intervenir 3 variables en interaction :

- le lecteur (ses structures et ses processus),
- le texte (l'intention de l'auteur, la structure du texte, le contenu du texte),
- le contexte (psychologique : intention et motivation du lecteur, physique, social : intervention des pairs ou de l'enseignant).

Giasson (1990) schématise les structures et processus intervenant au niveau de la variable lecteur de la manière suivante :

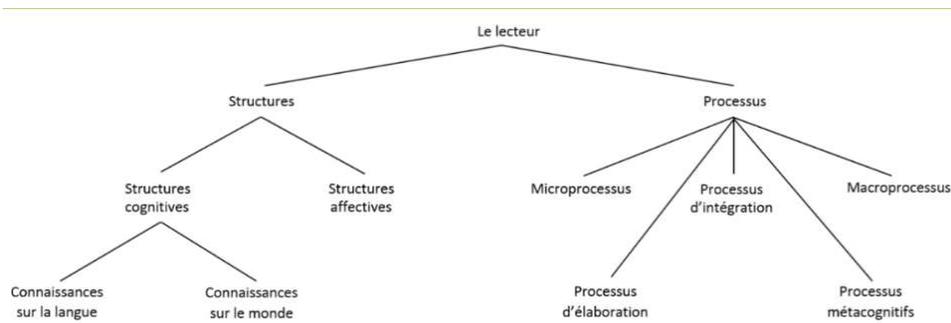


Figure 1 : Les composantes de la variable lecteur, Giasson (1990)

En référence au schéma ci-dessus, les structures cognitives du lecteur représentent à la fois les connaissances sur la langue et les connaissances sur le monde qui permettent de construire le sens du texte lu par le biais d'inférences. Les connaissances sur la langue peuvent être d'ordre phonologique, sémantique, syntaxique et pragmatique. Les structures affectives interviennent dans la motivation et l'intérêt que porte le lecteur au texte.

En ce qui concerne les processus mis en place par le lecteur pour accéder à la compréhension d'un texte lu, Giasson (1990) classe et explicite chacun d'entre eux de la manière suivante :

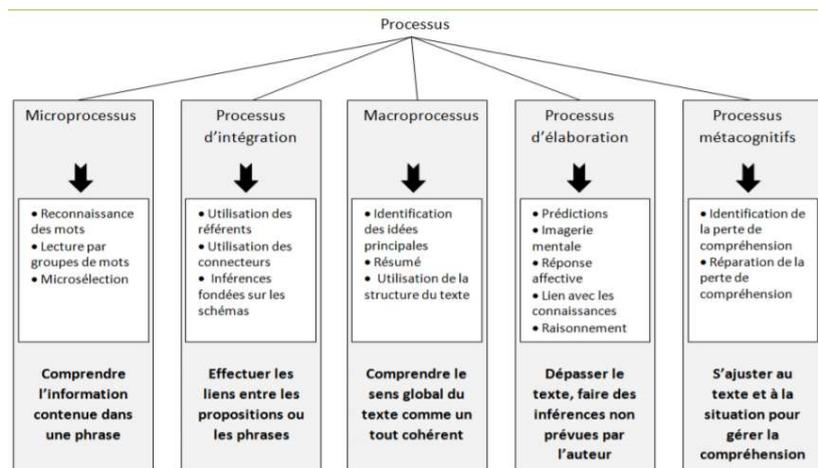


Figure 2 : Les processus de lecture et leurs composantes (Giasson, 1990)

On voit ainsi, au travers des travaux de cet auteur, que la compréhension en lecture ne résulte pas simplement d'un décodage automatisé, mais est un construit qui fait intervenir divers processus en interaction afin de construire un sens.

Cèbe & Goigoux (2009) rejoignent également cette idée et identifient notamment une liste de compétences et de connaissances permettant d'accéder à la compréhension d'un texte :

- des compétences de décodage (automatisation des procédures d'identification des mots écrits),
- des compétences linguistiques (syntaxe et lexique),
- des compétences référentielles (connaissances « sur le monde », connaissances encyclopédiques sur les univers des textes),
- des compétences textuelles (genre textuel, énonciation, ponctuation, cohésion, cohérence, inférences),
- des compétences stratégiques (régulation, contrôle et évaluation, par l'élève, de son activité de lecture).

2.2. Des difficultés de compréhension en lecture d'origines diverses

Les problèmes de compréhension en lecture peuvent survenir de diverses difficultés touchant différents processus engagés dans la compréhension. Certaines difficultés de compréhension peuvent résulter de difficultés à décoder, mais elles ne constituent pas la majorité des difficultés que l'élève peut rencontrer. Selon Cèbe & Goigoux (2009), certaines difficultés de compréhension peuvent résulter d'un manque de vocabulaire et de connaissances encyclopédiques pauvres, qui ne permettent pas d'accéder au sens de certains textes. Les problèmes de compréhension peuvent également provenir de difficultés à construire une cohérence textuelle, c'est-à-dire à mettre en relation les mots et les phrases du texte pour former un tout cohérent. Pour ce faire, il est nécessaire de réaliser des inférences en utilisant à la fois les informations du texte ainsi que ses propres connaissances encyclopédiques pour accéder à une compréhension de l'implicite. C'est une procédure complexe qui nécessite à la fois de donner du sens à des groupes de mots et de phrases, mais également de réviser ce sens au fur et à mesure de l'avancée dans la

lecture du texte. Cette complexité peut expliquer les difficultés pouvant être rencontrées à ce niveau pour les élèves.

Les difficultés à comprendre un texte peuvent également provenir du fait que les élèves ne parviennent pas à contrôler leur compréhension. Cèbe & Goigoux (2009) expriment le fait que la capacité à contrôler sa compréhension dans un texte contribue à l'élaboration d'une cohésion textuelle. Souvent, les élèves qui rencontrent des difficultés à ce niveau-là ne contrôlent la compréhension qu'au niveau de la phrase et peu entre les phrases ou au niveau du texte dans son intégralité. Ils oublient ainsi d'ajouter certaines informations à leurs représentations mentales.

Un déficit de construction ou d'utilisation de stratégies de compréhension efficaces peut également être la cause de difficultés de compréhension. Cèbe & Goigoux (2009) recensent ces stratégies permettant la régulation de l'activité de lecture : établir des buts afin de diriger les traitements du texte et pour contrôler la compréhension, revenir en arrière pour relire une partie et sélectionner les informations importantes, reformuler un passage, chercher à surmonter une incohérence, construire des synthèses intermédiaires, accorder plus d'attention aux parties qui semblent ardues au lecteur. Enfin, une mauvaise représentation de l'activité de lecture en elle-même peut également être source de difficulté de compréhension de texte. Notamment, Cèbe & Goigoux (2009) font remarquer que certains élèves pensent que, pour comprendre un texte, il s'agit simplement de savoir décoder des mots ou des phrases sans les relier entre eux pour créer un ensemble cohérent. D'autres élèves confondent également le prélèvement d'informations pour répondre à des questions posées sur un texte et sa compréhension globale.

Parfois, les difficultés d'accès au sens lors de l'activité de lecture peuvent être dues à ce que Tauveron (1999) appelle la réticence de certains textes littéraires. En effet, selon Tauveron (1999), les textes littéraires présentent des « vides à combler », tout n'est pas directement accessible à la compréhension de manière explicite, c'est en ce sens qu'un texte est dit « résistant ». Il est ainsi plus difficile pour le lecteur d'accéder à la compréhension de ce texte. Le constat est que de nombreux élèves arrivant au collège rencontrent des difficultés à construire le sens face à la lecture de ces textes dits « résistants » et ce, par manque de confrontation à des textes présentant ces caractéristiques, notamment à l'école élémentaire. Tauveron (1999) explique que tous les

types de textes nécessitent une lecture inférentielle de la part du lecteur, qui doit pouvoir reconstruire le monde incomplet que constitue le texte, en parvenant notamment à dégager les informations implicites. Cela rend la compréhension en lecture particulièrement complexe et peut être source de difficulté. En effet, pour faire face à la résistance d'un texte et réaliser des inférences, le lecteur doit faire le lien avec sa culture personnelle et ses lectures antérieures notamment, comme expliqué précédemment au travers de la présentation du modèle de Giasson (1990). Or, tous les lecteurs, et en particulier tous les élèves, n'ont pas la même expérience culturelle, certains sont favorisés tandis que d'autres ne vont pas pouvoir réaliser toutes les inférences et sont ainsi en difficulté.

2.3. Quelques méthodes mises en place pour pallier les difficultés de compréhension en lecture

Pour remédier aux difficultés rencontrées par les élèves en compréhension de lecture, différentes activités peuvent être proposées. Cèbe & Goigoux (2009) en décrivent certaines. Ces remédiations peuvent notamment être le rappel de la tâche et du but de la lecture, la mobilisation des connaissances nécessaires sur l'univers de référence du texte, l'explication préalable du vocabulaire posant des difficultés, la segmentation du texte afin de faciliter la compréhension au fur et à mesure de son déroulement, l'aide à la mise en relation des différents éléments du texte en appui sur les reprises anaphoriques ou connecteurs.

Cependant, Cèbe & Goigoux (2009) relèvent des limites à ces types de remédiations. En effet, selon ces auteurs, bien que ces aides permettent d'amener les élèves à adopter des stratégies dans le but de comprendre un texte, elles restent relatives à un texte donné et semblent difficilement transposables à l'ensemble des textes. Les élèves auraient des difficultés à s'approprier des stratégies leur permettant de comprendre l'ensemble des textes lus. Il semblerait ainsi que ce type d'étayage ne soit pas assez explicite, il ne permet pas suffisamment aux élèves de s'approprier les stratégies à mettre en œuvre lors d'une activité de lecture pour accéder au sens.

2.3.1. L'interprétation

Comme dit précédemment, dans certains cas, les difficultés de compréhension peuvent provenir de la nature « résistante » d'un texte. Tauveron (1999) explique que, pour parvenir à comprendre ces textes résistants, le lecteur doit être actif. En d'autres termes, il doit se questionner sur le texte, prendre une certaine distance critique pour parvenir à combler les vides, les passages qui ne sont pas explicites, pour donner du sens. Selon Tauveron (1999), cette prise de distance par rapport au texte n'est possible que si l'élève s'engage de manière consciente dans une lecture active du texte. Autrement dit, pour construire le sens, il ne s'agirait pas de lire passivement, en automatisant le processus de compréhension, mais au contraire, il serait nécessaire de remettre en question le texte, les informations qu'il donne, de faire des hypothèses qui seront ensuite invalidées ou non après une ou plusieurs lectures. En ce sens, le travail de construction du sens s'apparenterait à une résolution de problème afin de combler, par le biais d'inférences, les résistances du texte. Tauveron (1999) nomme ce procédé actif : l'interprétation. Elle explique que l'interprétation littéraire pourrait, d'une part participer à la construction du sens général d'un texte littéraire tout en facilitant sa compréhension, d'autre part permettre d'approfondir la compréhension, et ainsi être une forme de compréhension plus élaborée du texte. Nous nous intéresserons ici à l'interprétation comme facilitant la compréhension en lecture. En ce sens, comprendre un texte serait finalement sélectionner une ou des interprétations possibles de celui-ci afin d'en assurer la cohérence textuelle. Toute interprétation qui prend en compte le cadre du texte est une interprétation plausible, celle prenant en compte le plus d'éléments reste néanmoins la plus « acceptable ». Interpréter, c'est finalement accéder à un certain sens implicite du texte en faisant des liens entre les éléments textuels, sa culture littéraire, les réseaux d'œuvres entre autres. L'interprétation étant personnelle, il est donc intéressant de confronter les diverses interprétations des élèves sur un même texte pour parvenir à en déceler le sens, et mettre en évidence les stratégies qui y contribuent. Tauveron (1999) précise l'importance d'apprendre ce qu'elle nomme la lecture littéraire, c'est-à-dire active, dès l'école primaire afin de pallier les difficultés de compréhension en lecture.

Ainsi, selon Tauveron (1999), interprétation et compréhension vont de pair, l'interprétation permettant la réalisation d'inférences au service de la compréhension.

Cependant, l'interprétation n'est pas la seule opération permettant aux élèves de construire et de justifier leur construction du sens. En effet, la reformulation est également un moyen grandement utilisé dans le cadre d'activités de compréhension de lecture.

2.3.2. La reformulation

La reformulation est définie par Gülich & Kotschi (1987) comme une équivalence sémantique entre un énoncé source et un énoncé reformulé. Dans le cadre scolaire, Carpentier (2012) définit la reformulation comme étant un rappel de récit, réalisé avec ses propres mots. Cette reformulation permet de mettre en lumière ce qui a été compris d'un texte par un élève. En effet, la reformulation d'un texte par un élève permet de repérer si ce dernier est capable, non seulement de repérer les éléments essentiels du texte, mais également de les lier entre eux de manière cohérente, ce qui témoignera d'une bonne compréhension de sa part.

Bien que l'étude menée par Carpentier (2012) porte sur la maternelle, la reformulation reste une activité langagière utilisée dans les activités de compréhension de lecture en cycle 3. Notamment, Cèbe & Goigoux (2009) proposent dans *Lector & Lectrix*, un module sur la reformulation de textes, souvent réticents. Ces textes sont aussi appelés textes résistants par Tauveron (1999), c'est-à-dire des textes dont le sens n'est accessible que par la réalisation d'inférences. Le travail de reformulation permet ici aux élèves de sélectionner les éléments essentiels de l'histoire afin de pouvoir la raconter à leur tour. La reformulation permet également aux élèves d'exercer un contrôle sur la qualité de leur compréhension et de réaliser des inférences.

Gülich & Kotschi (1987) distinguent plusieurs types de reformulations. Deux types sont tout d'abord différenciés : l'hétéro-reformulation et l'auto-reformulation. L'hétéro-reformulation désigne une reformulation qui porte sur le discours d'un pair, dans une situation de communication par exemple dans laquelle les interlocuteurs vont collaborer pour produire un énoncé, l'un participant à la reformulation de ce que dit l'autre. L'auto-reformulation, comme son nom l'indique, est une reformulation qui porte sur son propre discours : le locuteur apporte des modifications ou des précisions à son propre discours pour le rendre plus clair.

Du point de vue du contenu de la reformulation, Gülich & Kotschi (1987) distinguent trois sous-ensembles : la paraphrase, la correction et le rephrasage.

Dans la reformulation d'un texte lu en vue d'attester de sa compréhension, les élèves utilisent la paraphrase. Dans ce cas, l'énoncé reformulé est le plus proche possible du texte de base d'un point de vue sémantique. Pour cela, différentes stratégies peuvent être mises en place. Gülich & Kotschi (1987), mais également Cèbe & Goigoux (2009) dans *Lector & Lectrix*, en donnent les définitions. La première stratégie est l'expansion, qui se caractérise par un énoncé reformulé plus long que l'énoncé original. Il s'agit, en fait, de modifier l'énoncé original en définissant les termes spécifiques, mais également en donnant des exemples et en rétablissant l'implicite par des inférences. La deuxième stratégie est la réduction. Elle consiste en une sélection des informations principales de l'énoncé-source pour produire un énoncé reformulé synthétisé. Enfin, la dernière stratégie est appelée la variation, elle regroupe les reformulations qui ne sont ni des expansions, ni des réductions.

Dans le cas d'échanges, souvent, le type de reformulation utilisé est la correction. Il s'agit là de remplacer un énoncé considéré comme fautif par un nouvel énoncé considéré comme plus juste. Cet aspect de la reformulation permet une réflexion collective ou individuelle sur l'énoncé produit en premier. Cette activité permet donc une prise de recul métacognitive sur ses stratégies de compréhension en lecture, par exemple dans le cadre de la reformulation d'un texte lu.

Enfin, le rephrasage est une répétition de l'ensemble de la structure syntaxique et lexicale de l'énoncé source.

La reformulation est donc une activité liée au langage, à la compréhension en lecture, mais également à la réflexion sur le langage produit, sur les stratégies mises en œuvre collectivement ou individuellement. En effet, dans les interactions, la reformulation permet de mettre en lumière les inférences faites par l'élève qui reformule le texte lu et donc ses stratégies potentielles. Cela permet donc à l'ensemble des interlocuteurs d'avoir un retour réflexif sur la reformulation produite et d'y apporter des corrections par le biais d'hétéro-reformulations ou d'auto-reformulations. On peut ainsi entrevoir l'intérêt potentiel des oraux réflexifs dans le cadre d'activités de compréhension de lecture, tels que les cercles de lecture, afin de rendre explicites les stratégies de compréhension de

lecture de chacun, dans le but d'une appropriation collective puis individuelle de stratégies efficaces.

2.3.3. Les interactions orales

Cèbe & Goigoux (2009) postulent qu'il faudrait amener les élèves à étudier les procédures mises en œuvre dans les activités de compréhension en lecture, et à proposer ainsi des activités mettant en jeu la métacognition. Il s'agirait de considérer ces stratégies comme des objets d'étude à part entière. Pour cela, les auteurs mettent en évidence deux pratiques différentes utilisées par les enseignants. La première consiste à amener les élèves à considérer la tâche de lecture comme une tâche de résolution de problème. Le but est ainsi de permettre aux élèves de raisonner et de conscientiser leur raisonnement mis en place au service de la résolution de problèmes de compréhension. La seconde consiste à organiser des échanges oraux entre les élèves durant lesquels ils doivent collaborer afin de construire une interprétation commune du texte. Cette pratique permet également aux élèves de conscientiser les processus mentaux qu'ils mettent en place lors d'activités de compréhension.

Ainsi, il semblerait que les interactions orales entre les élèves et le professeur permettent de construire des habiletés métacognitives amenant les apprenants à intégrer diverses stratégies au service de la compréhension en lecture. Les programmes de 2015 décrivent notamment l'intérêt des échanges oraux et des conduites discursives orales dès la maternelle, pour permettre aux élèves d'accéder au sens de textes entendus en lecture offerte. Plusieurs auteurs se sont intéressés à la mise en place d'interactions orales dans l'enseignement de la lecture.

Les oraux dits réflexifs offrent justement cette possibilité de réflexion métacognitive sur l'objet d'apprentissage en jeu. Ces oraux permettraient ainsi à l'élève de construire son savoir par l'intermédiaire du langage. Chabanne & Bucheton (2002), cités par Lafontaine & Hebert (2015), définissent la réflexivité comme étant la capacité de réfléchir sur la parole des autres. Selon Lafontaine & Hebert, les cercles de lectures constituent des oraux réflexifs permettant de développer chez les élèves à la fois les capacités en compréhension de lecture et en formulation de jugements moraux. En effet, tout au long de ces oraux, les

élèves adoptent une écoute active, ils sont amenés notamment à prendre en compte ce que les autres membres du groupe disent, à justifier, expliciter, reformuler les propos pour les améliorer ou être sûrs qu'ils sont bien compris, aussi bien par soi-même que par les autres. Le fait que les élèves soient amenés ainsi à réfléchir et à discuter sur un même texte lui permet de rendre visibles à chacun les raisonnements des autres et de les discuter, amenant ainsi les élèves à progresser.

Notamment, Dupont (2015) a réalisé une étude sur les oraux réflexifs et la compréhension en lecture au CP. Pour cela, il a comparé deux pratiques d'oral réflexif autour de la compréhension d'albums de littérature de jeunesse dans deux classes de CP différentes. Selon Dupont (2015), la qualité des interactions verbales joue un rôle essentiel dans les apprentissages. Notamment, elles permettraient de construire une représentation du texte, d'exprimer des relations logiques ou encore de confronter les informations retenues avec celles des autres élèves afin de construire un sens cohérent ou d'évaluer sa propre compréhension. L'ensemble de ces oraux permet donc aux élèves de réfléchir sur le sens du texte et sur leurs stratégies pour y accéder, ce sont donc des oraux réflexifs. Selon Dupont (2015), il y a trois types d'oraux réflexifs, chacun ayant une finalité différente. Il y aurait, en premier lieu, des oraux dits de travail qui permettraient de faire émerger chez les élèves l'objet d'apprentissage visé, à partir de la situation d'apprentissage. Dans un second temps, il y aurait des oraux intermédiaires, ils s'inscrivent dans la continuité du premier type d'oral et permettent de travailler une compétence en particulier, repérée préalablement par les élèves et l'enseignant lors des oraux de travail. Enfin le troisième type d'oral réflexif est appelé oral normé. Ces oraux normés représentent l'appropriation par les élèves des objets d'apprentissage. Autrement dit, ils témoignent de capacités à maîtriser une conduite discursive ou bien de capacités à adopter une posture métacognitive par rapport à un objet d'apprentissage tel que la compréhension en lecture. Ces oraux réflexifs se construisent à l'aide de ce que Dupont (2015) appelle un cadre participatif. Le cadre participatif est le cadre mis en place par l'enseignant en vue d'induire un type de langage particulier amenant à des oraux réflexifs en fonction d'un objectif d'apprentissage donné. Il est constitué notamment par le choix de l'album de lecture ou encore les situations problèmes auxquelles sont confrontés les élèves. Dans son étude, Dupont (2015) s'est intéressé au rôle du cadre participatif dans la construction d'oraux réflexifs ainsi qu'à la distinction des différents types de ceux-ci, en s'appuyant

sur deux séquences de lecture compréhension menées par deux enseignantes, dans le cadre de leur mémoire de CAFIPEMF. Les résultats de cette étude mettent en évidence que, bien que les séquences des deux enseignantes soient différentes, elles mettent toutes deux en place des éléments particuliers pour construire un cadre participatif au service de l'élaboration d'oraux réflexifs. Notamment, l'inscription de situations d'apprentissage de la compréhension dans la durée, la construction de moments d'échanges de manière ritualisée, la création de situations problèmes permettant de susciter chez les élèves des questions de compréhension, et le choix de conduites discursives à développer afin d'apporter une aide aux élèves lors des interactions.

De plus, l'étude de Dupont (2015) met en évidence le fait que des échanges réguliers sur les livres permettent de développer la culture des élèves et leurs connaissances sur le monde de l'écrit. Les situations problèmes, quant à elles, amènent les élèves à mettre en place des stratégies collectives ainsi qu'à réguler leur activité de compréhension à l'aide des conflits cognitifs. Enfin, si les tâches proposées aux élèves s'appuient sur l'hétérogénéité sémiotique, elles sont l'occasion de permettre aux élèves de produire des inférences pour assurer la cohérence textuelle, mais aussi de les conscientiser par la suite lors des échanges réflexifs.

C'est cette aide à la compréhension par la confrontation et la justification des interprétations que permet une nouvelle forme d'oral réflexif : le débat interprétatif. Le débat interprétatif est au cœur des programmes de 2018, notamment au cycle 3. Néanmoins, le débat interprétatif ne peut être de qualité, aussi bien pour travailler l'oral que pour accompagner l'apprentissage dans un domaine en particulier tel que la compréhension de lecture, que si l'enseignant structure et anime de manière cohérente ce dernier. Une étude menée sur les débats interprétatifs en littérature par Grandaty & Dupont (2010) auprès de deux classes, une classe de cycle 3 avec un enseignant débutant et une classe de cycle 2 avec un enseignant avec davantage d'expérience, met en évidence cela. En effet, selon ces auteurs, pour mener à bien des débats interprétatifs dans le cadre de la littérature, l'enseignant doit à la fois prêter attention au cadrage des échanges, du débat en lui-même, mais aussi au fait que le débat amène bien à construire les compétences attendues, ici, comprendre la notion de parodie et mettre en comparaison une œuvre littéraire et sa parodie. Après observation de la classe de l'enseignant peu expérimenté, puis un retour des élèves et de l'enseignant sous la forme d'entretiens,

Grandaty & Dupont (2010) soulignent l'importance de l'explicitation de la tâche par l'enseignant au début de la mise en place du débat, son nécessaire retrait mais également l'étayage constant qu'il doit mettre en oeuvre tout au long des échanges, notamment en reformulant, questionnant, rappelant l'objectif. Ces interventions permettent de guider les élèves dans la tâche et de les aider à conscientiser leur démarche d'interprétation, puis leurs conduites discursives, ce qui facilite la construction du sens général du texte.

En ce qui concerne l'enseignant plus expérimenté, les auteurs constatent également la nécessité d'explicitier les activités de débat, notamment en définissant des techniques à mettre en oeuvre pour chaque tâche à effectuer au cours des séances (justifier, argumenter...).

Ainsi, bien que les deux classes mettent en place des séquences et des progressions différentes, Grandaty & Dupont (2010) constatent l'importance d'identifier clairement le type d'oral que l'on veut proposer lors d'une séance, ainsi que de définir les objectifs du débat en lien avec le domaine disciplinaire dans lequel il s'inscrit. Clarifier les objectifs permet, d'une part aux élèves de comprendre les objets d'apprentissages mis en jeu, d'autre part de parvenir à leur faire maîtriser le genre discursif mobilisé, ici le débat. En ce qui concerne les apports des débats interprétatifs à l'enseignement en littérature, Grandaty & Dupont (2010) relèvent le fait qu'échanger et débattre permet aux élèves d'adopter un point de vue nouveau par rapport aux textes, et ainsi de modifier ou d'étayer leur compréhension en vue d'accéder à une compréhension plus fine.

Dupont (2015) et Grandaty & Dupont (2010) ne sont pas les seuls à avoir mené une étude autour des échanges oraux dans le cadre des activités de compréhension en lecture. En effet, nous allons maintenant nous intéresser à une étude plus ancienne menée en cycle 3 et sur laquelle notre recherche s'appuie.

Cette étude a été menée par Mas (1999) sur les effets des échanges oraux sur la construction du sens face à un texte résistant, en classe de CM1. Un groupe de 6 élèves a été confronté à un texte de Claude Chabrol comprenant de nombreux implicites : *Le plat du chien*. Dans un premier temps, tous les élèves de la classe ont dû lire le texte individuellement, puis souligner l'ensemble des passages du texte qu'ils considéraient comme essentiels à la compréhension du récit. Puis, six de ces élèves ont été choisis pour constituer un groupe hétérogène mis en situation d'entretien semi-dirigé avec comme

consigne d'échanger entre eux sur ce qu'ils ont compris du texte. Mas (1999) a réalisé des observations et des retranscriptions afin d'observer les interactions verbales au sein du groupe, en particulier la manière dont le sens se construit à la fois collectivement et individuellement. L'étude de Mas (1999) a deux intérêts didactiques. D'une part, son objectif permet de mettre en évidence certains processus mis en jeu dans la compréhension des textes lus. D'autre part, la méthodologie permet d'identifier le rôle des interactions verbales dans la construction des apprentissages à l'école. Mas (1999) part de l'hypothèse que les confrontations des différents points de vue entre les élèves permettront d'améliorer la compréhension de chacun des membres du groupe. L'étude de Mas (1999) a pu mettre en évidence le fait que lors des échanges, les élèves ne se contentent pas simplement de raconter l'histoire, ils confrontent leurs avis, leurs procédures et adoptent ainsi un recul critique face aux diverses reformulations proposées. Mas (1999) constate qu'au départ, les élèves échangent principalement autour des informations explicites du texte. Puis, peu à peu, sont abordées les informations implicites par différents élèves. Le groupe étant hétérogène, les élèves apportent des informations parfois très différentes. Mas (1999) remarque que les interventions des élèves ne vont pas toujours dans le même sens. En effet, certains émettent d'abord des hypothèses, qui sont par la suite reprises ou non par les autres élèves. Souvent, ceux qui ont compris certains passages du texte permettent de faire avancer les échanges et les réflexions, en reformulant ou en confirmant certaines hypothèses. Bien que certains avis divergent au départ entre les différents membres du groupe observé, Mas (1999) remarque que les élèves parviennent finalement à construire ensemble le sens du texte. Autrement dit, une version acceptable par tous apparaît lors de la fin des échanges. Bien que, de manière générale, les échanges permettent de faire progresser l'ensemble des élèves vers une construction du sens, il arrive que les discussions s'écartent des informations clés, éloignant ainsi quelque peu les élèves de l'objectif.

Plusieurs phénomènes observables dans les échanges semblent guider le groupe vers une compréhension du texte. Tout d'abord, Mas (1999) constate que certains élèves jouent parfois le rôle de guides en amenant une information importante, qui sera ensuite reprise un nombre important de fois par les autres élèves. D'autres élèves utilisent la reformulation, la synthèse et la formulation d'hypothèses nouvelles qui seront étudiées par l'ensemble du groupe. Il est à noter que dans l'étude de Mas (1999), les interventions

ciblées du chercheur ont permis de guider les élèves. En effet, il les amène par exemple à se questionner sur la dernière phrase du texte, abordant les chiens errants après le virage. Ces interventions permettent notamment de recentrer le groupe lorsque les interactions s'éparpillent trop et ne permettant plus une construction commune du sens.

L'étude de Mas (1999) permet de conclure que les interactions verbales entre les élèves participent à faciliter la compréhension en lecture, particulièrement pour les élèves ayant des difficultés. D'autre part, les travaux de Mas (1999) mettent également en lumière l'importance du retour au texte, les interactions entre les élèves et le texte avant même celles entre pairs. En effet, toutes les hypothèses des élèves, les interprétations, ne peuvent être acceptées pour construire le sens. Pour justifier leurs hypothèses auprès des autres, les élèves comprennent l'importance d'avoir un retour sur le texte, et que toute hypothèse qui n'est pas conforme au texte ne peut pas être recevable. Mas (1999) fait l'hypothèse que le fait d'amener les élèves à expliciter leurs stratégies de compréhension de lecture permettrait à la fois d'aider les élèves en difficulté à conscientiser les mécanismes mis en œuvre lors de l'activité de lecture, mais également, lors des interactions, aux bons lecteurs de partager leurs stratégies avec les lecteurs en difficultés afin que ces derniers puissent se les approprier.

Enfin, l'étude de Mas (1999) permet également de mettre en évidence le rôle de l'enseignant dans les échanges pour faciliter la construction du sens. Tout d'abord, pour faire avancer les échanges, l'enseignant adopte une attitude en retrait afin que les élèves puissent directement échanger entre eux en autonomie. Bien qu'il soit en retrait, il doit tout de même veiller à préparer les échanges et notamment à anticiper les points de vigilance, les informations déterminantes vers lesquelles il veut orienter les élèves et ainsi prévoir des questions adaptées. Grâce à cela, il pourra relancer les échanges à certains moments clés afin de faire avancer les élèves. D'autre part, Mas (1999) évoque l'importance de faire expliciter les élèves sur la manière dont ils ont pu obtenir les informations sur le texte, tout au long des échanges, afin de permettre des réflexions métacognitives.

2.4.Problématique

Aussi bien Cèbe & Goigoux (2009) que Demont & Gombert (2004) et Giasson (1990) présentent la lecture comme étant une activité complexe. Les difficultés de compréhension peuvent être d'origines diverses, comme Cèbe & Goigoux (2009) ont pu le décrire. Il est bien entendu possible de remédier à ces difficultés, notamment par le biais d'activités permettant de conscientiser les procédures mises en place pour accéder à la compréhension, telles que des résolutions de problèmes. La reformulation, activité souvent utilisée dans le matériel d'enseignement tel que dans *Lector & Lectrix*, et décrite par Gülich & Kotschi (1987), permet notamment de faciliter cette réflexion métacognitive. D'autre part, les activités d'oral en interaction permettent également une activité métacognitive, en amenant les élèves à confronter leurs reformulations, comme dans l'étude de Mas (1999). Notamment, Dupont (2015) met en évidence l'intérêt des oraux réflexifs dans la compréhension en lecture. Ces derniers favorisent les conflits sociocognitifs et les conduites discursives autour des ouvrages littéraires, permettant ainsi de faire émerger, en groupes, des procédures de compréhension pour qu'elles soient, par la suite, conscientisées personnellement. De plus, Tauveron (1999) note l'importance de l'interprétation dans les tâches de lecture pour permettre d'accéder au sens, à la compréhension d'un texte. De ce fait, une deuxième forme d'oral peut être considérée comme outil d'aide à la compréhension en lecture : le débat interprétatif. Néanmoins, Dupont (2015), Grandaty & Dupont (2010) et Mas (1999) accordent une importance primordiale à l'organisation des échanges oraux de manière rigoureuse afin qu'ils puissent réellement jouer un rôle dans les apprentissages, ici dans l'apprentissage de la lecture compréhension. En effet, l'enseignant se doit de repérer les obstacles et d'identifier les objectifs afin, d'une part de guider les élèves, d'autre part de les amener à adopter une réflexion métacognitive.

Ainsi, il semble que la pratique d'échanges oraux dans le cadre de l'enseignement de la lecture constitue un outil essentiel dans la construction du sens et la conscientisation des procédures d'accès à la compréhension. Malgré l'apport des auteurs cités précédemment, aucune des études décrites ici n'a explicitement comparé le niveau de compréhension en lecture avant et après l'utilisation d'oraux. Nous pouvons ainsi nous demander si les

échanges oraux permettent d'amener les élèves à construire des stratégies transférables à la construction du sens en compréhension de lecture.

Ceci nous amène à émettre la problématique suivante :

Dans quelle mesure les échanges oraux à propos d'un texte littéraire permettent-ils de développer des aptitudes métacognitives favorisant la compréhension en lecture ?

Questions de recherche

Les échanges oraux ont-ils une influence sur les capacités de compréhension et de reformulation écrite de textes lus en cycle 3 ?

Dans quelle mesure et de quelle manière les échanges oraux permettent-ils de faciliter la compréhension en lecture au cycle 3 ?

3. Méthodologie

3.1. Population

Afin d'observer les effets des échanges oraux sur la compréhension en lecture, nous avons réalisé une étude longitudinale auprès d'une classe de CM1-CM2 de 21 élèves, au sein de l'école de Lacroix Falgarde (31).

Aucun élève de cette classe n'a de trouble de l'apprentissage diagnostiqué pouvant nuire à la compréhension de lecture. Notre étude est longitudinale afin de pouvoir observer les effets à long terme des échanges oraux sur la compréhension de lecture. Pour cela, nous avons répété trois fois le même protocole afin d'observer l'évolution des élèves entre le premier recueil de données et le dernier. Ce protocole était composé de plusieurs étapes : la découverte d'un texte résistant de manière autonome, la reformulation de ce texte à l'écrit individuellement, une phase d'échanges sur le texte par groupes de 4 élèves, une phase de bilan avec une seconde reformulation écrite. Le but était donc d'observer aussi bien l'évolution des échanges que des reformulations écrites entre le premier et le dernier recueil de données.

Pour la phase d'échanges, les groupes formés étaient hétérogènes. Ils étaient constitués à la fois d'élèves petits lecteurs, moyens lecteurs et très bons lecteurs. Les groupes ont été formés à partir d'une première reformulation écrite après la lecture du texte *Le plat du chien*. Ce protocole de recherche nous a permis de voir, au fil des oraux, si les petits lecteurs et moyens lecteurs parvenaient à s'appropriier des stratégies plus expertes au service de la construction du sens.

3.2. Matériel

Pour le matériel, nous nous sommes appuyées sur différents textes résistants. Le premier était *Le plat du chien*, en écho aux travaux de Mas (1999). Le second texte sélectionné était *Le martien* de Friot (2007), enfin le dernier texte était *P'tite mère* de Dominique Sampiero (2003).

Pour chacun des textes résistants, un tableau a été créé pour répertorier et numéroter chacune des informations données par le texte, selon le même modèle que celui réalisé dans l'étude de Mas (1999) (Annexe I, pII) (Annexe II, pIV). Pour le texte *Le plat du chien*, celui de Mas (1999) a d'ailleurs été repris à l'identique. Ce tableau a permis de repérer rapidement les informations essentielles à la compréhension globale mais aussi fine de chacun des textes. Il nous a également servi à analyser les échanges entre les élèves en observant quelles informations ont été mises en évidence par tels élèves, quels élèves donnent des informations guidant la réflexion du groupe ou bien témoignent d'une compréhension fine, etc. Afin de collecter les données, c'est-à-dire les échanges oraux entre les élèves, nous avons utilisé un téléphone portable pour enregistrer. L'ensemble des interactions à analyser a ensuite été retranscrit. Afin d'analyser les données collectées, différents tableaux d'analyse et grilles d'observation ont été utilisés en appui sur ceux de l'étude menée par Mas (1999).

3.3. Recueil de données

Comme dit précédemment, nous avons réalisé trois fois le même protocole afin de voir l'évolution des procédures des élèves. L'ensemble des étapes du protocole feront partie de séquences de compréhension de lecture menées en classe.

Le déroulement du protocole était toujours le même :

Etape 1 :

Lecture individuelle du texte par les élèves.

Etape 2 :

Reformulation écrite individuelle du texte par les élèves (écrit de travail). Cette étape a permis, lors de la première passation du protocole, de créer les groupes d'élèves pour les échanges.

Etape 3 :

Echanges par groupes (hétérogènes) de quatre élèves. Durant cette phase, l'enseignant a mis en oeuvre un étayage discret permettant d'inciter les élèves à adopter les conduites discursives attendues, c'est-à-dire à échanger sur leurs interprétations, argumenter, expliciter leur démarche de compréhension entre autres, en appui sur l'étude de Mas (1999).

Etape 4 :

Une seconde reformulation écrite a été suivie d'une mise en commun et d'une phase d'institutionnalisation en collectif. Lors de cette phase, l'enseignant a rappelé explicitement l'objectif de ces échanges aux élèves : mutualiser leurs compréhensions du texte sous la forme d'échanges pour améliorer les compétences en compréhension de lecture de chacun d'entre eux.

Avant ce travail, les élèves avaient participé à deux séances pour apprendre à reformuler un récit (en appui sur le manuel *Lector & Lectrix* de Cèbe et Goigoux).

Les données du premier échange entre les élèves ont fait office d'évaluation pré test, tandis que les données du dernier échange ont fait l'objet d'une évaluation post test. Cela nous a permis de constater l'évolution des élèves dans le temps, au fur et à mesure des échanges.

Le premier recueil de données a eu lieu en période 2, le deuxième durant le mois de janvier en début de période 3 et le troisième durant le mois de février en fin de période 3.

4. Résultats

Devant la masse importante de données collectées, nous avons choisi de ne traiter, dans la partie résultats, que les données issues du premier et du dernier recueil de données.

Les résultats de notre étude seront divisés en plusieurs parties. La première partie concernera le premier recueil de données, réalisé à partir du texte *Le plat du chien*. La seconde partie portera sur le troisième recueil de données, portant sur le texte *P'tite Mère*. Enfin, une dernière partie sera consacrée à la comparaison de l'ensemble des résultats recueillis lors des trois recueils de données pour en dégager une analyse générale. Dans chacune des deux premières parties, seront étudiées : les reformulations écrites de l'ensemble des élèves de la classe après une première lecture individuelle, ensuite les échanges, puis les échanges oraux d'un des groupes ayant été enregistrés.

Dans la partie portant sur la comparaison des résultats, nous analyserons l'évolution des compétences des élèves entre les différentes phases de l'étude. Notamment, nous nous intéresserons à l'évolution du nombre d'informations implicites et explicites, formulées par les élèves lors des échanges. Dans cette même partie, nous chercherons à observer l'évolution des élèves au cours des échanges, notamment en ce qui concerne leur place dans le groupe et leurs interventions. L'objectif sera ici d'identifier la progression des élèves, au fur et à mesure des oraux, dans le travail de sélection dans les textes et de mise en lien des informations nécessaires à la compréhension. Nous pourrions ainsi visualiser

si les oraux ont eu un effet bénéfique sur la compréhension en lecture, et ce particulièrement pour les élèves les plus en difficulté. Enfin, l'analyse et la comparaison des secondes reformulations écrites de l'ensemble des élèves permettra également de constater les effets des échanges oraux sur la compréhension en lecture ainsi que leur transférabilité à long terme.

4.1. Premier recueil de données

4.1.1. Première reformulation écrite après lecture individuelle

Cette première reformulation individuelle écrite porte sur le texte Le plat du chien. Ce texte est un texte résistant, qui se caractérise par la présence d'une double ruse implicite. En effet, un touriste aperçoit un vieil homme avec un chien et un plat précieux en porcelaine. Désireux d'obtenir le plat, il invente alors une histoire pour acheter le chien en pensant ainsi obtenir le plat. Cependant, le plat, le chien et le vieil homme font en réalité partie d'une mise en scène, de nombreux touristes sont intéressés par le plat et achètent le chien très cher au vieil homme qui gagne ainsi une fortune. Pour parvenir à construire le sens de ce texte, le lecteur doit réaliser des inférences, et comprendre les réelles intentions des personnages.

Le tableau ci-dessous représente le nombre et le type d'informations comprises par les élèves selon leur groupe après la première reformulation écrite.

Ce tableau a été construit à partir des premières restitutions écrites des élèves. Notamment, nous avons pu réaliser trois groupes en fonction des informations implicites et explicites identifiées par les élèves. Le groupe 1 regroupe les élèves ayant repéré des informations implicites et explicites nécessaires à la compréhension fine du texte, le groupe 2 est constitué d'élèves ayant repéré principalement des informations explicites permettant une compréhension davantage littérale, et le groupe 3 regroupe des élèves ayant eu du mal à sélectionner les informations du texte pour construire le sens.

*Figure 3 : Tableau de recensement des informations données dans les productions
d'écrit n°1*

Informations majoritairement comprises		Nombre d'élèves ayant compris des informations		
Total des élèves de la classe		21 élèves		
Groupes		1	2	3
Nombre d'élèves par groupe		5 el	11 el	5 el
Informations implicites à inférer	-Mensonge du touriste pour avoir le plat	3 el.		
	-Le touriste veut le plat	4 el.		
	-Le touriste abandonne le chien	1 el.		
Total des informations implicites données		3 inf.	0 inf.	0 inf.
Informations explicites	-Cadre d'ensemble, contexte, description claire et précise des personnages.	4 el.	8 el.	2 el.
	-Valeur du plat	4 el.	2 el.	
	-Négociation de la vente (le plat se vend cher)	4 el.	6 el.	
	-Vente du chien	4 el.	6 el.	
	-Le touriste repart sans le plat	3 el.	1 el.	
	-Le touriste repart avec la pâtée	4 el.	2 el.	
Total d'informations explicites données		6 inf.	6 inf.	1 inf.
Erreurs	-Le touriste récupère le plat	1 el.	1 el.	
	-Le touriste recherche un chien car le sien est mort et ses enfants sont tristes		3 el.	
	-Les enfants sont contents d'avoir un nouveau chien		1 el.	
Total des erreurs		1 inf.	3 inf.	0 inf.

Les informations implicites

En ce qui concerne la première restitution écrite, en observant le tableau ci-dessus, nous pouvons constater qu'aucun élève des groupes 2 et 3 n'ont relevé d'informations implicites dans leurs écrits. En effet, seuls les élèves du groupe 1 ont identifié trois informations implicites essentielles à la construction du sens. Notamment, un élève a identifié l'information « Le touriste abandonne le chien » et plus de la moitié des élèves de ce groupe ont formulé les informations « Mensonge du touriste pour avoir le plat » et « Le touriste veut le plat ».

Les informations explicites

En ce qui concerne les informations explicites, nous pouvons remarquer là encore que parmi les élèves du groupe 3, seuls deux d'entre eux ont relevé une information, en lien avec le cadre d'ensemble, la description des personnages, les autres n'y sont pas parvenus.

Cependant, les élèves des groupes 1 et 2 ont chacun relevé en tout 6 informations explicites, dont certaines permettent notamment d'accéder à l'implicite du texte et à la compréhension de la ruse si elles sont mises en lien avec d'autres : « valeur du plat » ; « vente du chien » ; « négociation du prix » ; « le touriste repart sans le plat » et « le touriste repart avec la pâtée ». Nous remarquons tout de même une différence entre ces deux groupes. Plus de la moitié des élèves ont identifié les 6 informations explicites dans le groupe 1 tandis que dans le groupe 2, la plupart du temps, seuls un ou deux élèves ont relevé les informations. Seules les informations concernant la vente du chien, sa négociation et le cadre d'ensemble ont été relevées par plus de la moitié des élèves du groupe 2. On voit ici que les élèves du groupe 2 ont construit une compréhension moins complète du texte.

Les erreurs

Concernant les erreurs, nous pouvons observer que ce sont les élèves du groupe 2 qui en ont fait le plus grand nombre. Ils ont notamment réalisé trois erreurs dont une a été répétée par trois élèves du groupe : « Le touriste recherche un chien car le sien est mort et ses enfants sont tristes ». Cela nous permet d'affirmer qu'au moins trois élèves du groupe 2

ne sont pas parvenus à déceler la ruse du touriste pour avoir le chien et n'ont pas réussi à lier les informations du texte entre elles pour identifier l'implicite du texte.

Un élève du groupe 1 a également fait une erreur en écrivant que le touriste réussissait à partir avec le plat.

4.1.2. Seconde reformulation écrite après les échanges oraux

Figure 4 : tableau de recensement des informations données dans les productions d'écrit n°2

Informations majoritairement comprises		Nombre d'élèves ayant compris des informations		
Total des élèves de la classe		21 élèves		
Groupes		1	2	3
Nombre d'élèves par groupe		5 el	11 el	5 el
Implicites	-Mensonge du touriste pour avoir le plat	4 el	3 el	1 el
	-Touriste veut le plat	5 el	10 el	3 el
	-Le touriste abandonne le chien	1 el	2 el	
	-Vieil homme malin	3 el	1 el	1 el
	-Vieil homme fait cela souvent	2 el	1 el	1 el
	-Touriste déçu	2 el	3 el	2 el
Total des informations implicites données		6 infos	6 infos	5 infos
Explicites	-Cadre d'ensemble, contexte, description claire et précise des personnages.	5 el	8 el	5 el
	-Valeur du plat	5 el	3 el	2 el
	-Négociation de la vente (il se vend cher)	2 el	4 el	2 el

	-Vente du chien	4 el	10 el	4 el
	-Touriste repart sans le plat	2 el	8 el	2 el
	-Touriste repart avec la pâtée	4 el	2 el	2 el
Total d'informations explicites données		6 infos	6 infos	6 infos
Erreurs	-Le touriste recherche un chien car le sien est mort et ses enfants sont tristes.		1 el	
Total des erreurs		0 erreur	1 erreur	0 erreur

Les informations implicites

En observant le tableau ci-dessus, nous pouvons constater que les trois groupes sont parvenus à relever des informations implicites du texte tandis que seul le groupe 1 y était parvenu lors du premier écrit. Particulièrement, les élèves des groupes 1 et 2 ont relevé six informations implicites et les élèves du groupe 3 en ont relevé cinq. De manière générale, le nombre d'informations implicites relevées est également plus élevé que lors du premier écrit. Notamment, des informations en lien avec les états mentaux des personnages, telles que « vieil homme malin » et « touriste déçu », ont été ajoutées par les élèves. Cela les aide notamment à comprendre les intentions des personnages et la double ruse.

Pour l'ensemble des groupes, l'information le plus souvent relevée est la suivante : le touriste veut le plat. Cette information est une information centrale du texte puisqu'elle donne du sens à la double ruse. Ce qui différencie grandement les trois groupes est le fait que dans le groupe 1 uniquement, plus de la moitié des membres est parvenue à relever cinq informations sur les six identifiées, tandis que cela n'est visible que pour une seule des informations dans les groupes 2 et 3.

En revanche, nous pouvons constater que les élèves des groupes 2 et 3 ont toujours des difficultés à dégager l'implicite du texte car, bien que des informations implicites aient été identifiées par des élèves dans les deux groupes, le nombre d'élèves ayant repéré chacune d'entre elles reste majoritairement inférieur à la moitié du groupe. Seule l'information « le touriste veut le plat » a été relevée par plus de la moitié des membres de chacun des groupes.

Les informations explicites

Dans les trois groupes, six informations explicites ont pu être relevées.

Nous pouvons constater une nette évolution du groupe 3. En effet, lors du premier écrit, seuls deux élèves étaient parvenus à relever 1 information explicite concernant essentiellement le cadre général de l'histoire, les personnages en jeu. Tandis que dans le second écrit, nous pouvons observer que six informations explicites ont été repérées par des élèves du groupe 3 et chacune d'elle a été relevée par au moins deux élèves. Dans les trois groupes, les informations repérées par plus de la moitié des élèves de chacun des groupes sont celles concernant le cadre général mais aussi la vente du chien. Cette dernière information est une information centrale nécessaire à la bonne compréhension du récit.

En ce qui concerne les groupes 1 et 2, le nombre d'informations explicites identifiées n'a pas évolué entre les deux écrits. Cependant, nous remarquons des différences dans les types d'informations relevées par les élèves des différents groupes. En effet, dans le groupe 2, davantage d'élèves ont identifié le fait que le touriste repartait sans le plat, ce qui est une information importante pour faire le lien avec l'abandon du chien par la suite. En ce qui concerne le groupe 1, tous les élèves ont mentionné la valeur du plat, qui permet de comprendre l'intention des personnages du texte, et quatre élèves parmi les cinq du groupe 1 ont repéré que le touriste repartait avec la pâtée et non le plat, ce qui là encore permet de comprendre l'abandon du chien.

Etant donné que les élèves devaient rédiger à nouveau entièrement une reformulation écrite, nous pouvons remarquer que certaines informations ont été repérées par un plus grand nombre d'élèves lors du premier écrit que du second. Cela ne semble pas être un indice d'une mauvaise compréhension mais plutôt du fait que les élèves ont sans doute moins détaillé le récit dans le second écrit pour aller directement à l'essentiel : l'explicitation de la double ruse.

Les erreurs

En observant le tableau ci-dessus, nous pouvons constater que le nombre d'erreurs a diminué entre le premier et le second écrit. Une erreur fréquente porte sur le fait que le touriste voulait le chien pour faire plaisir à ses enfants. Cette erreur est assez

compréhensible car c'est ce que dit explicitement le texte, les élèves doivent faire des inférences pour parvenir à comprendre que cela est un mensonge du touriste pour avoir le plat.

4.1.3. Echange oral

L'ensemble de la classe a effectué des oraux par groupes de 4 ou 5 élèves. Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi de suivre uniquement un de ces groupes hétérogènes pour visualiser l'évolution des élèves de ce groupe de manière individuelle.

Le tableau suivant recense les informations données par les élèves du groupe dont l'oral a été retranscrit. Notamment, il présente le nombre d'interventions de chacun des élèves lors de l'échange, le nombre et le numéro des informations reprises à la fois explicites et implicites, mais aussi le nombre et le numéro des informations nouvelles données, à la fois explicites et implicites également. Les numéros en gras sont des informations ajoutées par les élèves lors de l'oral (non prévues dans le tableau A de l'annexe I).

Figure 5 : Tableau de recensement des informations données au cours de l'oral n°1.

Elèves	Nombre d'interventions	Nombre d'informations reprises / numéro des informations		Nombre d'informations nouvelles / numéro des informations	
		Explicites	Implicites	Explicites	Implicites
Edouard	11	1 (n°3)	4 (n°7;13;23;16) 2 (n°33;35)	2 (n°1 ; 3)	1 (n°28)
Louis	6	6 (n°1;3;14;11; 19;25;27)	2 (n°32;7) 1 (n°33)	1 (n°17)	2 (n°23;16) 1 (n°33)
Emilie	7	3 (n°1;10;27)	2 (n°7;16) 2 (n°35;36)	8 (n°5;6;11;14;1 9;24;25;26;27; 12)	5 (n°2;7;32;13;2 1) 1 (n°37)

Chloé	9	2 (n°3 ;27)	5 (n°7;32 ;13 ;7 ; 23) 2 (n°34;38)	1 (n°10)	2 (n°35;36)
-------	---	-------------	---	----------	-------------

4.1.3.1.Le type d'informations majoritairement repérées /oubliées par les élèves

Les informations majoritairement repérées

Les informations implicites

Contrairement à ce que l'on pourrait penser mais en accord avec l'étude de Mas (1999), la plupart des informations reprises par la majorité des élèves sont des informations implicites.

Notamment, l'information la plus reprise est une information implicite, il s'agit de l'information n°7 « le touriste veut avoir le plat », qui a été reprise par l'ensemble des élèves du groupe. Cela indique que les élèves ont très vite su identifier l'intention première du touriste. De manière plus générale, l'ensemble des élèves semble avoir compris les intentions des personnages. Notamment, d'après le tableau ci-dessus, nous pouvons remarquer que plus de la moitié des élèves ont repris les informations n°13, 16 et 23, correspondants respectivement à « le touriste ment » ; « Le breton veut gagner beaucoup d'argent » et « la scène se déroule souvent ». Cela peut en effet laisser penser que les élèves ont identifié la double ruse de l'histoire : non seulement que le touriste tente de mentir pour obtenir le plat mais également la mise en scène du Breton qui attire les touristes à l'aide du plat pour avoir de l'argent. Ces résultats convergent avec ceux de l'étude de Mas (1999), qui a notamment classé la difficulté des informations à identifier dans le texte, et a mis en évidence que les informations implicites en lien avec les états mentaux des personnages étaient les plus accessibles aux élèves.

Les élèves semblent également avoir souvent identifié l'information 32 : « les chiens sont abandonnés par les touristes ». Mise en lien avec le fait que cette mise en scène se déroule souvent, les élèves ont ainsi su faire le lien entre l'aventure du touriste qui finit par abandonner le chien et les nombreux chiens errants que l'on trouve après le virage.

Cependant, l'étude de Mas (1999) avait mis en évidence que l'information 32 portant sur les abandons répétés des chiens après le virage était une information assez difficile à identifier par les élèves, car elle nécessiterait la mise en relation des informations du début du texte et de la fin. Or, dès le début des échanges, Emilie commence à mettre en évidence que de nombreux chiens ont été abandonnés en plus de celui que le touriste abandonne. Puis, cette information est reprise par Louis, qui y ajoute le fait que la scène se déroule souvent [Lo 15]. Mais, ce qui a permis une compréhension et une appropriation de cette information est probablement le questionnement du professeur des écoles quant à la dernière phrase du texte [M 48] : *Quand ils disent qu'il y a au bout du virage plein de chiens errants, comment vous le comprenez ?* Suite à cela, Chloé ainsi qu'Edouard font le lien entre les informations données par Louis et Emilie précédemment, et parviennent à reformuler les interventions de Louis et Emilie, tout en y apportant des explications supplémentaires. En effet, Chloé et Edouard vont expliciter tous deux que le Breton arnaque les touristes qui récupèrent à chaque fois le chien puis l'abandonne avec les autres.

Il semble que l'étayage du professeur ait ici permis aux élèves de questionner le texte et de faire des inférences à partir des informations déjà identifiées et validées au cours de l'échange. Notamment, cela rejoint aussi bien les travaux de Dupont (2015), Grandaty & Dupont (2010) que ceux de Mas (1999), cités précédemment. En effet, l'ensemble de ces auteurs ont mis en évidence l'importance de la préparation des échanges oraux par l'enseignant, pour cadrer l'oral mais également pour garantir un étayage permettant aux élèves de se rapporter au texte pour réaliser des inférences et accéder à la compréhension. La facilité d'accès à la compréhension de l'information 37 peut également être expliquée par le fait que les élèves ont successivement reformulé leurs propos en les corrigeant et en les complétant. Cela a sans doute permis une réflexion collective sur le texte, favorisant la construction du sens comme le mettent en évidence Günlich & Kotschi (1987).

En observant le tableau ci-dessus, nous pouvons remarquer que l'ensemble des élèves ont identifié des informations implicites supplémentaires : le dispositif semble favoriser l'appropriation du texte et la construction du sens. Ces résultats rejoignent une fois de plus ceux de l'étude de Mas (1999) dans laquelle les élèves du groupe avaient également identifié des informations non prévues au départ par les auteurs. Ici, ces informations sont uniquement des informations implicites. L'ensemble des informations ajoutées apportent

une nouvelle fois des indications sur les états mentaux des personnages et viennent confirmer leurs intentions. Il est possible que ces informations implicites portant sur les états mentaux des personnages permettent aux élèves du groupe de se mettre davantage à la place des personnages et de comprendre leurs intentions plus facilement, ce qui, comme le montrent Cèbe & Goigoux (2009), aide à construire le sens.

Les informations explicites

En ce qui concerne les informations explicites, nous constatons que la majorité des élèves a repris l'information n°27 indiquant que le vieux breton parvenait à garder le plat. Cette information est importante car elle permet de comprendre la déception du touriste puis l'abandon du chien, mais aussi la répétition de la scène possible puisque le Breton conserve « l'appât ».

L'information numéro 3 correspondant à la description de la maison ainsi que du vieux breton a également été reprise par plus de la moitié des élèves, ce qui indique que, de manière générale, ils ont réussi à se représenter de manière claire la situation de départ, le lieu et les personnages.

Informations oubliées

D'après le tableau ci-dessus et l'annexe V, nous pouvons remarquer que certaines informations ont été oubliées par les élèves du groupe enregistré.

Notamment, l'information numéro 15 : le breton fait monter le prix, n'a pas été relevée par les élèves. Comme le montre l'étude de Mas (1999), cette information est un peu plus difficile à identifier car elle nécessite ce que Mas (1999) appelle une « synthèse de plusieurs informations explicites » mais aussi une « expérience sociale et linguistique ». Ici, il faut que les élèves aient déjà vécu ou rencontré ce genre de situation « d'enchères » auparavant pour comprendre réellement ce qu'essaie de faire le breton. De la même manière, l'information n°18 « le breton veut être sûr d'être payé », n'a pas été repérée non plus par les élèves, là encore cela peut s'expliquer par le vécu des élèves certainement éloigné de ce genre de situation. Il est tout de même important de noter que les élèves de l'étude de Mas (1999) ont plus facilement identifié l'information 15. Cela peut sans doute

s'expliquer par la différence de génération entre une étude datant des années 1990 et une étude menée en 2021.

L'information n°9 « le breton joue la comédie », n'a pas été relevée par les élèves de manière explicite. Cependant, nous avons remarqué qu'ils ont su identifier la ruse du breton, la mise en scène par l'utilisation du chien pour escroquer les touristes et gagner de l'argent. On peut donc supposer que les élèves ont identifié qu'il s'agissait bien là d'une comédie mais qu'aucun d'eux n'a su employer le terme de comédie, qui peut demander une certaine culture, comme l'explique Mas (1999) dans son étude. Ces résultats rejoignent également les travaux de Giasson (1999) qui mettent en évidence l'importance de la culture et du vécu des élèves pour comprendre un texte.

4.1.3.2. Cheminement de la construction du sens

L'ensemble de cette analyse s'appuie sur la retranscription de l'annexe III, les tours de paroles cités renvoient tous à cette annexe.

Un état des lieux

Tout comme dans l'étude de Mas (1999), l'échange entre les élèves débute par un premier état des lieux de l'ensemble des éléments de l'histoire que chacun des élèves a compris. Les deux élèves débutant l'échange sont Edouard et Chloé, qui sont ceux les plus en difficulté du groupe. Ils apportent tous deux principalement des informations explicites, portant sur la description du cadre d'ensemble, décrivent la scène de départ et les personnages [1-3]. De même, Louis et Emilie réalisent ensuite une première reformulation de ce qu'ils ont compris de l'histoire [4-7]. Leur description est plus fine, surtout pour Emilie qui apporte dès le départ des informations implicites, notamment sur la valeur du plat, le mensonge du touriste, ses réelles intentions. Elle met également en évidence la négociation entre le touriste et le breton pour que le touriste finisse par obtenir le chien mais pas le plat et, déçu, abandonne finalement le chien après le virage. La reformulation de Louis met également en évidence la valeur du plat, la négociation, puis l'abandon du chien par le touriste. Contrairement à l'étude de Mas (1999), dans laquelle les 6 premiers échanges concernent plutôt une mise en évidence des informations

explicites et d'une compréhension dite « minimale » du texte, on voit ici que les interventions de Louis comme celles d'Emilie permettent dès le départ la mise en évidence d'informations implicites témoignant d'une compréhension plus fine.

Dans une deuxième phase, les échanges vont s'orienter vers les états mentaux des personnages ainsi que la question de l'interprétation de la fin du texte en lien avec les chiens errants que l'on trouve dans un rayon de 1km.

Mise en évidence des informations implicites nécessaires à la compréhension de l'histoire

Durant cette phase, les élèves redeviennent sur des informations implicites nécessaires à la compréhension du texte, qui ont déjà été mentionnées par Emilie et Louis durant la première phase. Notamment, les échanges portent à la fois sur les états mentaux des personnages mais également sur la question des chiens errants dans un rayon de 1km.

Cette phase débute par la relance des échanges à la suite de la mise en évidence d'un potentiel mensonge du touriste pour avoir le plat, par Louis et Emilie M[8]: *D'accord, euh...Chloé, enfin tout le monde, euh...selon vous, qu'est-ce qu'il voulait le touriste ?* Cette phrase de l'enseignant amène Chloé et Edouard à s'appropriier les informations données par Louis et Emilie. En effet, ils expriment tous deux le fait que le touriste voulait le plat et non le chien, Chloé ajoute également que c'est pour cette raison qu'il l'a ensuite abandonné Ch[11]. Edouard soulève tout de même une question, qui témoigne du cheminement d'appropriation et de compréhension du texte qu'il est en train d'effectuer Ed[12]: *Mais à quoi il servirait le plat ?*. Cette question illustre certainement le fait qu'Edouard accepte l'idée avancée par Emilie et Louis, mais qu'il lui manque des informations pour se l'approprier entièrement.

Un deuxième point particulièrement abordé porte sur la ruse mise en place par le Breton pour gagner de l'argent. Ce deuxième point émerge suite à la relance du professeur des écoles M[27]: *D'accord euh donc on a parlé beaucoup du touriste, parlez-moi du vieux monsieur*. Suite à cette intervention, Emilie, Chloé et Edouard commencent tout d'abord à donner des informations explicites et descriptives en lien avec le personnage du breton: *Ben le vieux monsieur c'était un Breton il était pas très riche ; il était barbu aussi, il avait une maison aussi ; il fumait la pipe*. C'est Louis qui amène par la suite une première

information implicite sur le breton : *Euh c'est un petit peu un escroc ou quelque chose comme ça*. Cette information est ensuite directement reprise par Edouard qui qualifie le breton « d'arnaqueur ». L'arnaque est ensuite explicitée par Emilie qui explique que le touriste a dépensé son argent pour rien car il n'a pas pu repartir avec le chien, ce que confirme également Chloé, [37-40]. Edouard et Chloé ajoutent par la suite que le touriste s'est ainsi fait arnaquer.

Un troisième point abordé est celui des chiens errants retrouvés dans un rayon de 1 km. Il est abordé au début de l'échange par Emilie et Louis lors de leur première prise de parole, puis repris suite au questionnement d'Edouard sur l'utilité du plat. Louis avance l'hypothèse selon laquelle ce scénario s'est produit plusieurs fois et que le plat serait utilisé pour attirer les touristes qui abandonneraient ensuite les chiens: L[15]. Cette idée sera mise de côté jusqu'à ce que l'enseignant la relance, M[48]. Suite à cette relance, Chloé donne une réponse qui semble manifester la mise en lien entre les intentions du touriste, sa déception du fait qu'il n'a pas eu le plat et l'abandon du chien, Ch[49] : *Beh...parce qu'il y a eu d'autres touristes qui qui sont allés voir le vieux monsieur pour ses chiens et en fait c'était aussi pour le bol et que après ils l'ont (le chien) mis dans une route*. Suite à cela, c'est Edouard qui témoigne d'une appropriation de l'idée que la situation se reproduit régulièrement et que des chiens sont abandonnés. Il donne ainsi à son tour sa propre interprétation du texte, basée là encore sur les états mentaux des personnages mis en évidence et validés par les échanges précédents :

« Moi je pense que moi je pense que le vieux monsieur il a plusieurs chiens et que à chaque fois qu'il y a des gens qui veulent le plat eh beh il les arnaque sur le chien et chaque fois les gens ils mettent dans ils mettent dans le chien dans + et le monsieur en fait il a plein de de chiens. »

Vers un consensus mutuel

Tout comme dans l'étude menée par Mas (1999), on constate que, dès le milieu des échanges, les élèves tendent vers un consensus mutuel et construisent une version de l'histoire partagée par tous. On voit en effet qu'ils ne se contredisent pas, les hypothèses données par les élèves tels que Louis par exemple, à propos des intentions du breton ou de l'abandon répété des chiens, sont à chaque fois reprises par les autres élèves du groupe qui tentent de se l'approprier. Ceci amène sans doute les élèves à se mettre d'accord sur

le sens du texte. Les échanges ont ici permis une collaboration entre élèves au service d'une construction commune du sens.

4.1.3.3. Rôle des élèves dans le groupe : type de stratégie, type d'information donnée

Nous détaillerons ici le rôle de chaque élève dans le groupe ainsi que les stratégies mises en place par ce dernier pour construire le sens, à la fois de manière individuelle et collective. Pour cela, nous nous appuyerons, une fois encore sur l'étude menée par Mas (1999).

Emilie :

En se rapportant au tableau de la figure 4, on peut observer qu'Emilie est celle qui a donné le plus grand nombre d'informations, et surtout dès les premiers échanges de l'oral (Annexe III). Paradoxalement, ce n'est pas celle qui a le plus grand nombre de prises de parole dans le groupe. En analysant ses premières prises de parole, on constate qu'elle parvient à donner à la fois des informations implicites et explicites, mais surtout à les mettre en lien de manière cohérente, ce qui témoigne, selon les travaux de Carpentier (2012), d'une bonne compréhension de lecture. A l'aide du tableau de la figure 5, comme de l'Annexe III, nous pouvons constater qu'elle formule pour la première fois un grand nombre d'informations implicites du texte, notamment sur les intentions du touriste, le mensonge, mais aussi sur l'abandon des chiens. Ces premières interventions d'Emilie permettent d'orienter le groupe vers les différentes idées implicites importantes pour la compréhension du texte. Ce rôle d'orientation et de cadrage a notamment été mis en évidence par l'étude menée par Mas (1999). Il est essentiel puisqu'il permet de mettre les autres élèves du groupe sur la piste de la réflexion et de la construction du sens, tout comme dans l'étude menée par Mas (1999), les informations qui font « échos » au reste du groupe sont ensuite reprises plusieurs fois, comme ici l'information « le touriste veut le chien pour avoir le plat » qui a été reprise par tous les autres membres du groupe, ce qui montre une certaine appropriation et une validation de cette information comme

essentielle pour la construction du sens, comme le montrent les travaux de G enlich & Kotschi (1987).

De plus, en référence aux travaux de Mas (1999), Emilie effectue parfois un travail de synthèse, comme lorsqu'elle reprend les informations données par Chloé sur le fait que le touriste est déçu de ne pas avoir eu le chien Em[40]: *Oui donc en fait il a payé mille euros pour*. Cela permet d'explicitier davantage ce qui a été compris afin de clarifier les informations et de favoriser leur appropriation pour soi comme pour les autres membres du groupe, dans le cheminement de la construction du sens.

D'autre part, Emilie justifie sa compréhension en se rapportant au texte et émet des hypothèses, Em[21]. Cela montre qu'elle s'appuie sur le texte pour accéder aux informations implicites et qu'elle est capable de justifier sa compréhension en se rapportant au texte. Emilie est capable de contrôler sa compréhension par un retour sur le texte, ce qui témoigne d'une bonne stratégie de compréhension tels que le mettent en évidence Giasson (1990) et Cèbe & Goigoux (2009). En effet, Emilie fait partie du groupe 1, c'est-à-dire du groupe d'élèves qui a des facilit es à réaliser des inférences et à construire le sens. Particulièrement, Emilie fait partie des élèves de CM2 ayant de bonnes performances en compréhension de lecture de manière générale.

Louis :

En appui sur le tableau de la figure 5, nous pouvons constater que Louis est l'élève qui a le plus petit nombre de prises de parole dans le groupe avec six prises de parole. Bien que Louis ait apport e un nombre de nouvelles informations moins important qu'Emilie, ses interventions ont permis de faire avancer le groupe vers la construction du sens. Notamment, dès ses premières interventions, il reprend les informations données par Emilie portant sur la valeur du plat, la négociation entre le touriste et le breton, la réelle intention du touriste mais aussi l'abandon du chien. D'autre part, Louis émet une hypothèse qui va permettre au groupe d'avancer pour comprendre la fin du texte, Lo[15]: *Moi je crois qu'il y a d'autres personnes qui voulaient le plat parce que dans un rayon de 1 kilomètre, il y a plein de chiens errants donc il y a tout le monde qui voulait le bol*. Bien qu'Emilie et lui aient identifié que le chien était abandonné par le touriste avec les autres chiens errants avant cette prise de parole, Louis est le premier à émettre explicitement l'hypothèse que la scène se déroule souvent et que de nombreux touristes

se sont déjà fait avoir. Il est également le premier à faire partager l'hypothèse selon laquelle le breton est un arnaqueur, Lo[33]. Ainsi, les prises de paroles de Louis résultent souvent d'une interprétation personnelle du texte de sa part, qu'il partage avec les autres. Comme le montre Tauveron (1999), ces interprétations permettent à Louis de combler les vides du texte, lui permettant ainsi de s'appropriier les états mentaux des personnages et de construire le sens. De plus, le fait que Louis partage ses interprétations sous la forme d'hypothèses, permet également aux autres membres du groupe d'accéder à la compréhension du texte. En effet, comme le montre l'étude de Mas (1999), le fait qu'un élève émette des hypothèses permet au reste du groupe de rebondir dessus afin de les valider ou non pour construire le sens. Dans le cas présent, Louis est un élève de CM2, ayant eu une première compréhension des éléments explicites du texte majoritairement. Cependant, Louis est très à l'aide à l'oral, de ce fait, la situation d'échanges semble le placer en confiance c'est pourquoi il se permet de partager plus facilement ses hypothèses interprétatives avec le reste du groupe. Cela amène donc les autres à se questionner sur ces interprétations, mettre en lien les éléments du texte pour les confirmer ou les informer et mettre en place une stratégie collective pour construire le sens.

Chloé :

En s'appuyant sur le tableau de la figure 5, nous pouvons constater que Chloé est intervenue 9 fois au cours de l'échange. Nous remarquons que la majorité des informations données par Chloé sont des reprises d'informations déjà données auparavant par les autres membres du groupe, Ch[11] [39] et [49]. Chloé reprend les informations concernant les états mentaux du touriste, ses intentions, mais également sur l'abandon du chien. De plus, elle parvient à rebondir sur les propos des autres, à les reformuler, voire à les compléter, pour se les approprier et parvenir à comprendre le texte. On constate notamment que, non seulement elle reprend certaines informations, mais elle y ajoute des informations complémentaires, pour les justifier et leur donner sens. D'autre part, si on observe le tableau de la figure 5, nous pouvons remarquer que les seules nouvelles informations implicites données par Chloé sont des interprétations, des informations ajoutées, qui n'étaient pas prévues par le tableau découpant les idées principales du texte (Annexe I tableau I). Il est possible que ces informations, relevant de l'interprétation de Chloé, lui permettent de s'approprier davantage les informations importantes du texte,

données par les autres membres du groupe, et que Chloé reprend. Ici, les informations n°35 et n°36, portant sur la déception du touriste qui n'a pas pu récupérer le plat, permettent sans doute à Chloé de comprendre l'abandon du chien par le touriste ainsi que ses réelles intentions. On voit ici le rôle de l'interprétation pour combler les vides du texte et faciliter la compréhension en lecture, tel que le montre Tauveron (1999). Le fait de reformuler des informations déjà données par les autres et d'y ajouter de nouvelles informations (souvent implicites), comme le fait Chloé, s'apparente à l'activité de synthèse décrite dans l'étude de Mas (1999). Cela permet de faire avancer la réflexion de Chloé mais également celle du groupe.

Edouard :

Edouard est l'élève qui a le plus grand nombre de prises de parole au cours de l'échange. Paradoxalement, il partage moins d'informations que les autres membres du groupe. Tout comme Chloé, la majorité des informations données par Edouard sont des informations reprises. Les informations nouvelles et explicites données par Edouard sont les informations n°1 et n°3, qui décrivent le cadre d'ensemble, le lieu où se déroule la scène et l'aspect descriptif de la maison, du touriste et du Breton. Ces informations ne sont pas des informations nécessaires à partager pour la compréhension de la double ruse, élément principal du texte. Puis, petit à petit, Edouard tente de s'appropriier les informations données par les autres membres du groupe, en les questionnant notamment, comme on peut le voir lors de la prise de parole Ed[12] : *Mais à quoi il servait le plat ?* Ce questionnement du texte est un travail important dans la construction du sens comme le montrent les travaux menés par Tauveron (1999). En effet, c'est ce questionnement qui permet à l'élève de se placer dans une posture de lecteur actif, et lui permet d'identifier les informations importantes et de faire les liens pour construire le sens. Notamment, Edouard semble parvenir, au cours des échanges, à repérer les informations essentielles à la construction du sens. En effet, il reprend les informations n°7, 13, 23, et 16 correspondants respectivement à : « le touriste veut le chien pour avoir le plat » ; « Le touriste ment pour convaincre le Breton » ; « La scène se déroule souvent » ; « Le Breton gagne beaucoup d'argent ». La dernière prise de parole d'Edouard témoigne de son cheminement. En effet, alors que la majorité de ses interventions étaient très courtes, la

dernière est relativement longue et il apporte des justifications à ce qu'il a compris, il ne se contente plus de simplement reprendre des informations qu'il considère comme importantes, [Ed 50] : *Moi je pense que moi je pense que le vieux monsieur il a plusieurs chiens et que à chaque fois qu'il y a des gens qui veulent le plat eh beh il les arnaque sur le chien et chaque fois les gens ils mettent dans ils mettent dans le chien dans + et le monsieur en fait il a plein de de chiens.* On voit ici qu'Edouard parvient à réaliser un travail de synthèse des informations apportées tout au long de l'échange, en référence à l'étude de Mas (1999). Son cheminement vers la construction du sens témoigne de l'intérêt des échanges oraux. En effet, il est possible que les reformulations de Louis et Emilie aient ici permis à Edouard d'identifier les éléments importants de l'histoire et ainsi d'améliorer sa reformulation du récit en faisant des inférences. Comme le montre Dupont (2015), Edouard semble s'être construit sa compréhension du texte au travers des échanges, à l'aide des reformulations des autres élèves, qu'il s'est appropriées.

4.2. Troisième recueil de données

Pour le troisième recueil de données, le texte *P'tite Mère*, écrit en 2002 par Dominique Sampiero, a été sélectionné. Nous avons choisi ce texte car il présente de nombreux implicites. En effet, ce texte raconte l'histoire d'une petite fille qui vit avec sa mère et son petit frère, l'ensemble de son mode de vie est décrit, sans pour autant que la pauvreté de la famille ne soit explicitée. C'est donc au lecteur de réaliser les inférences nécessaires pour déceler le sens du texte.

Il est à noter que les mêmes groupes de niveau ayant été créés lors du premier recueil à partir des premières reformulations écrites ont été gardés afin de pouvoir observer l'évolution des élèves au cours de l'étude, à partir de leur niveau de départ. Nous rappelons donc que le groupe 1 est composé d'élèves ayant réussi à réaliser des inférences lors de la première lecture du *Plat du chien*. Le groupe 2 est constitué d'élèves ayant majoritairement repéré les informations explicites du texte *Le plat du chien*. Enfin le groupe 3 est composé de ceux ayant eu, au début du recueil, le plus de difficultés à sélectionner les informations importantes aussi bien explicites qu'implicites.

4.2.1. Reformulation écrite avant l'oral

*Figure 6 : Tableau de recensement des informations données dans les productions
d'écrit n°3*

Informations majoritairement comprises		Nombre d'élèves ayant compris des informations		
Total des élèves de la classe		21 élèves		
Groupes		1	2	3
Nombre d'élèves par groupe		5 el	11 el	5 el
Implicites	-la petite fille est pauvre.	4 el	1 el	2 el
	-ils n'ont pas l'électricité.	3 el	2 el	
	-elle ne mange pas suffisamment.	3 el		1 el
	-ils n'ont pas une belle vie			
	-la petite fille travaille beaucoup pour aider sa mère			2 el
Total des informations implicites données		3 infos	2 infos	3 infos
Explicites	-la maman fait tout à l'envers	2 el	8 el	
	-la petite fille vit avec sa mère et son petit frère Kevin	3 el	10 el	4 el
	-les lumières ne fonctionnent pas	2 el	2 el	1 el
	-une vitre de la maison est cassée	2 el	3 el	1 el
	-ils dorment à 3 dans le même lit.	3 el	6 el	1 el
	-ils lavent les vêtements à la main.	2 el	2 el	2 el
	-la petite fille s'occupe de son petit frère.	2 el		
	-la mère fait du feu dans un seau en fer.	2 el		1 el

	-la maitresse donne un deuxième gâteau à la petite fille.	2 el	3 el	3 el
	-la petite fille ne va pas à la cantine			1 el
	-la petite fille a souvent mal au ventre.	1 el		1 el
	-la petite fille a souvent les mains rouges.			1 el
Total d'informations explicites données		10 infos	7 infos	10 infos
Erreurs	-ils ont une machine à laver		1 el	
Total des erreurs		0 infos	1 info	0 infos

Les informations implicites

En ce qui concerne les informations implicites, nous pouvons constater que, parmi les groupes 1 et 3, trois informations implicites ont été identifiées. L'information repérée par au moins un membre de chacun des groupes est l'information centrale du texte : la petite fille est pauvre. La différence entre les groupes réside dans le fait que quatre élèves sur cinq ont relevé cette information dans le groupe 1, deux élèves sur cinq dans le groupe 3 et seulement un sur 11 dans le groupe 2. Les autres informations implicites, importantes pour la compréhension du texte, ont toutes été relevées par plus de la moitié des membres du groupe 1. En ce qui concerne le groupe 3, deux d'entre elles n'ont été relevées que par un élève et les deux dernières par deux élèves sur les cinq, c'est-à-dire presque la moitié du groupe. En revanche, dans le groupe 2, là encore, moins de la moitié des élèves ont repéré les informations implicites dans leur écrit.

Ces résultats nous laissent penser que les élèves des groupes 1 et 3 ont eu plus de facilité à réaliser les inférences nécessaires à la compréhension du texte.

Les informations explicites

Comme le montre le tableau ci-dessus, à l'image des résultats concernant les informations implicites, les groupes 1 et 3 se rejoignent. En effet, les élèves de ces deux groupes ont

identifié le même nombre d'informations explicites, tandis que les élèves du groupe 2 en ont relevé deux de moins.

Dans l'ensemble des groupes, l'information relevée par plus de la moitié des membres de chacun des groupes est l'information concernant le nombre de personnages dans l'histoire et leurs relations.

La plupart des informations explicites de ce texte fonctionnent comme des indices à mettre en lien pour parvenir à déceler l'implicite et en déduire que la famille est pauvre. Nous remarquons que les élèves du groupe 2 se sont uniquement appuyés sur deux informations : « ils dorment à trois dans le même lit » et « la maman fait tout à l'envers ». Or, ces deux informations doivent être mises en relation avec d'autres pour dégager l'implicite du texte. Au vu des résultats précédents, il se peut que les élèves du groupe 2 soient restés dans une compréhension littérale du texte et aie eu des difficultés à utiliser les informations explicites relevées pour identifier l'explicite du texte.

En ce qui concerne les élèves du groupe 3, plus de la moitié des élèves ont repéré l'information concernant le deuxième goûter donné par la maitresse à la petite fille. Les autres informations ont été repérées par un ou deux élèves maximum. On voit ici que ceux qui ont identifié les informations implicites du texte ne se sont pas nécessairement appuyés sur les mêmes informations.

Les erreurs

Sur l'ensemble de la classe, un seul élève a commis une erreur. En effet, il a écrit que la famille avait une machine à laver. Il est possible que cette erreur n'en soit pas vraiment une et qu'il ait en fait voulu écrire le contraire.

4.2.2. Seconde reformulation écrite

Contrairement au premier recueil de données, lors du second écrit, les élèves n'ont pas dû réécrire leur texte en intégralité, mais simplement le modifier d'une couleur différente afin de repérer l'évolution de leur compréhension. Cela a permis de donner plus de sens à l'activité, les élèves ont réellement pu identifier l'intérêt des échanges, comme moyen d'améliorer leur reformulation écrite. De plus, cela a permis de rendre l'activité moins redondante par rapport aux deux premiers recueils.

Figure 7 : Tableau de recensement des informations données dans les productions d'écrit n°4

Informations majoritairement comprises		Nombre d'élèves ayant compris des informations		
Total des élèves de la classe		21 élèves		
Groupes		1	2	3
Nombre d'élèves par groupe		5 el	11 el	5 el
Implicites	-la petite fille est pauvre.	5 el	11 el	5 el
	-ils n'ont pas l'électricité.	3 el	5 el	1 el
	-elle ne mange pas suffisamment.	4 el	3 el	1 el
	-ils n'ont pas une belle vie			
	-la petite fille travaille beaucoup pour aider sa mère	1 el	3 el	2 el
Total des informations implicites données		4 infos	4 infos	5 infos
Explicites	-la maman fait tout à l'envers	3 el	8 el	
	-la petite fille vit avec sa mère et son petit frère Kevin	4 el	10 el	4 el
	-les lumières ne fonctionnent pas	2 el	2 el	2 el
	-une vitre de la maison est cassée	4 el	5 el	3 el

	-ils dorment à 3 dans le même lit.	5 el	6 el	1 el
	-ils lavent les vêtements à la main.	2 el	3 el	3 el
	-la petite fille s'occupe de son petit frère.	3 el	1 el	
	-la mère fait du feu dans un seau en fer.	2 el		1 el
	-la maitresse donne un deuxième gâteau à la petite fille.	4 el	11 el	5 el
	-la petite fille ne va pas à la cantine	1 el	4 el	3 el
	-la petite fille a souvent mal au ventre.	1 el		1 el
	-la petite fille a souvent les mains rouges.		1 el	1 el
Total d'informations explicites données		11 infos	10 infos	10 infos
Erreurs	-ils ont une machine à laver		1 el	
Total des erreurs		0 infos	1 info	0 infos

Les informations implicites

En observant le tableau ci-dessus, nous pouvons remarquer que, dans chacun des groupes, le nombre total d'informations implicites relevées a augmenté. Les élèves des groupes 1 et 2 ont relevé quatre informations implicites et ceux du groupe 3 en ont relevé cinq. Cette fois, l'information principale "la famille est pauvre" a été repérée par l'ensemble des élèves de la classe. Nous pouvons donc constater une progression importante pour le groupe 3, mais particulièrement pour le groupe 2 par rapport au premier écrit.

Les informations explicites

Seuls les élèves du groupe 1 ont identifié une information explicite en plus par rapport au premier écrit. Cependant, nous pouvons remarquer que les seconds écrits des élèves se

sont enrichis par rapport aux premiers. En effet, plus de la moitié des élèves de chacun des groupes ont relevé au moins la moitié des informations. Nous pouvons constater que les élèves des trois groupes ont particulièrement relevé l'information suivante : la maitresse donne un deuxième biscuit à la petite fille. Il est possible que pour la plupart des élèves, cette information ait permis de comprendre la situation de pauvreté et de manque de nourriture de la famille.

Au vu de l'évolution des écrits, nous pouvons nous dire que les élèves ont pu donner du sens à de nombreuses informations explicites, les mettre en lien pour déceler l'implicite du texte, c'est pourquoi ils les partagent dans leur second écrit, pour justifier leur compréhension. Les échanges oraux ont donc permis à l'ensemble des élèves de la classe d'améliorer leur compréhension du texte en faisant des inférences afin de déceler l'implicite.

Les erreurs

Aucune erreur en plus n'a été commise par rapport au premier écrit.

4.2.3. Echange oral

Le tableau ci-dessous a été construit sur le même modèle que le tableau de la figure 5 à partir de l'Annexe IV et de l'Annexe II. Là encore, des informations repérées par les élèves, mais qui n'étaient pas prévues initialement dans le tableau d'idées de l'Annexe II, ont été ajoutées par les élèves. L'intitulé de chacune de ces informations est détaillé en dessous du tableau dans l'Annexe II.

Figure 8 : Tableau de recensement des informations données au cours de l'oral n°2.

Elèves	Nombre d'interventions	Nombre d'informations reprises / numéro des informations		Nombre d'informations nouvelles / numéro des informations	
		Explicites	Implicites	Explicites	Implicites
Edouard	15		1 (23)	4 (24;26;30;11)	4 (32;27;31;12) 2 (35;33)
Louis	7	1 (13)	2 (32;30)		1 (8)

					1 (34)
Emilie	25	2 (24;26)	4 (32;8;27;31)	5 (2;13;6 ;18;22)	1 (23) 1 (36)
Chloé	17	1 (11)	4 (12;23;32;27)	4 (5;4 ;7;10)	

4.2.3.1. Le type d'informations majoritairement repérées /oubliées par les élèves

Les informations majoritairement repérées

Les informations implicites

Selon le tableau de la figure 8, nous pouvons constater que l'ensemble des élèves a relevé l'information n°32 « La famille est pauvre. ». Cette information implicite est l'information centrale du texte, nécessaire à identifier afin de bien comprendre le texte. Là encore, ces résultats rejoignent l'étude de Mas (1999), qui mettait en évidence que l'information la plus souvent relevée par les membres du groupe était une information implicite.

L'information n°23 « Elle s'occupe de Kevin pour soulager sa mère. » a également été repérée par plus de la moitié des élèves du groupe. Cela montre que majoritairement, les élèves ont su faire le lien avec le titre du récit *P'tite Mère* et les éléments du texte, pour dégager le fait que la petite fille endosse parfois le rôle d'une maman.

Les informations numéro 27 « La mère n'a pas assez d'argent pour payer la cantine. » et numéro 31 « La maitresse donne un deuxième biscuit car elle sait que la petite fille n'a pas assez d'argent. » ont également été identifiées par plus de la moitié des élèves. Ces informations tournent autour du fait que la petite fille n'a pas les moyens de manger correctement. Il est possible que ces informations soient facilement accessibles du fait qu'elles se rapprochent de l'expérience sociale des élèves. En effet, ces derniers peuvent sans doute facilement s'identifier à la petite fille en tant qu'élève qui reçoit un deuxième goûter. D'autre part, grâce à ce que Mass (1999) appelle la « synthèse des informations données par le texte », les élèves parviennent sans doute à faire le lien avec la pauvreté de la famille, qui n'a pas les moyens de payer la cantine.

Les informations explicites

De manière générale, en observant le tableau de la figure 8, nous pouvons constater que très peu d'informations explicites ont été relevées en comparaison avec le nombre d'informations implicites. De plus, aucune des informations explicites données n'a été reprise par plus de la moitié des élèves. On peut ainsi penser que les informations explicites du texte n'ont fait que jouer le rôle de « support » permettant d'accéder aux informations implicites importantes à la compréhension du texte, et particulièrement l'information centrale : « la famille est pauvre ». De ce fait, les élèves n'ont sans doute pas vu l'utilité de mentionner l'ensemble des informations implicites du texte, mais simplement celles qui leur ont servi à construire le sens. Chacun ayant construit le sens de manière différente, les informations explicites relevées par chacun des élèves ne sont donc pas toujours les mêmes.

Les informations principalement oubliées par les élèves

Les informations oubliées par les élèves ne sont pas des informations essentielles à la compréhension du texte et notamment de l'information principale : la famille est pauvre. En effet, dans le texte, l'ensemble des informations implicites comme explicites sous-tendent l'information implicite principale : la famille est pauvre. Ainsi, l'ensemble des informations du texte sont des indices qui, une fois mis en lien, permettent d'accéder à la compréhension globale du texte. Dans ce contexte, les élèves ont utilisé les informations qui étaient pour eux les plus accessibles et compréhensibles. De ce fait, certaines informations n'ont pas été relevées telles que les informations 15, 14 et 9 correspondant respectivement à « pour se protéger du froid, ils mettent plusieurs couches de vêtements », « la maison dans laquelle la petite fille vit est délabrée » et « la maman n'a pas les moyens de payer l'eau chaude ou la machine à laver ». Ces trois informations semblent assez redondantes avec d'autres éléments mentionnés lors des échanges tels que le fait que la lessive soit faite à la main ou encore qu'ils dorment à trois pour se protéger du froid. Cela explique sans doute pourquoi les élèves n'ont pas eu besoin de reprendre ces informations.

L'information 19 « Pour écouter les informations, ils utilisent un radio-réveil avec des piles » a également été oubliée, il est possible que les élèves ne se soient pas servis de

cette information car le terme radio-réveil est sans doute assez éloigné de leur expérience sociale et culturelle. Les informations 20 « La petite fille rêve que sa mère est chanteuse avec des robes » et 28 « La petite fille a souvent mal au ventre » n'ont pas été reprises non plus. Il est possible que les élèves aient rencontré des difficultés à lier ces deux informations aux autres informations du texte. Ils n'ont sans doute pas fait le lien entre les maux de ventre et la faim ainsi qu'entre le rêve que sa mère soit chanteuse avec le désir de la petite fille de voir sa mère en belle tenue, dans une situation financière confortable. Là encore, il est possible que cela soit dû au fait que les élèves ne possédaient pas les éléments ou connaissances culturelles nécessaires à la mise en lien de ces informations avec le reste du texte afin de construire le sens, tel que le montrent Mas (1999) et Giasson (1990).

4.2.3.2. Cheminement de la construction du sens

Durant toute l'analyse du cheminement vers la construction du sens au travers des échanges, nous nous appuyons sur l'Annexe IV.

De manière générale, ce cheminement au travers des échanges suit celui mis en évidence par l'étude de Mas (1999).

Un état des lieux

Tout comme dans l'étude de Mas (1999), dans la première phase de l'échange, les élèves font un état des lieux de leur compréhension, chacun d'eux résume ce qu'il a compris de l'histoire.

Chloé est la première à faire part de sa compréhension. Tout comme dans l'étude de Mas (1999), elle commence par donner essentiellement des informations explicites sur le nombre de personnages de l'histoire notamment, mais aussi sur la manière « étrange » dont ils vivent. Ch [1] : *Eh ben moi j'ai compris qu'ils étaient trois et que euh la maman elle faisait tout à l'envers euh le* et Ch [9] : *Euh ben si euh je me rappelle ben euh par exemple la lessive elle mettait pas à la machine à laver elle le faisait à la main à l'eau froide*. Cependant, contrairement à l'étude de Mas (1999) qui mettait en évidence que les informations implicites n'étaient pas relevées dès le départ, dès la prise de parole 7,

Edouard apporte l'information implicite centrale du texte selon laquelle la famille de la petite fille est pauvre. Emilie, donne quant à elle une reformulation plus complète de l'histoire Em [21]. En effet, lors de cette prise de parole, elle reprend l'information 32 « la famille est pauvre », donnée précédemment par Edouard, mais partage également de nouvelles informations explicites n°2, 13, 6 et 18 respectivement : « La maman de la petite fille fait du feu le soir dans la maison » «La petite fille dort avec sa maman et son frère car une vitre de la maison est cassée et qu'il fait froid » « La maman n'allume jamais la lumière elle éclaire à la lampe de poche » et « Ils n'allument pas la lumière ni la télé car les boutons ne marchent plus ». Ces dernières informations sont ensuite utilisées par Emilie pour justifier l'information n°32.

Mise en évidence des informations implicites nécessaires à la compréhension de l'histoire

Comme dit précédemment, la première information implicite apparaît dès le tour de parole 7 avec Edouard et cela sans aucune intervention de l'enseignant. Cette information est l'information principale du texte : « la famille est pauvre ». Elle est très vite reprise par Louis L[15] : *Ben moi je pense que euh ils ont pas trop d'argent parce que ils ont marqué dans le texte dans le texte que la lumière que euh ils allumaient pas la lumière donc euh*. Puis, Emilie reprend également cette information lors du tour de parole 21.

A partir de cette prise de parole, on constate que les élèves vont tenter, avec l'aide des interventions de l'enseignant, de dégager les informations implicites qui sous-tendent l'idée centrale du texte, à partir des informations explicites.

Notamment, les informations autour du manque de nourriture lié à la pauvreté ont souvent été mises en évidence lors des échanges. En effet, dès le premier tour de parole, Edouard aborde le sujet de la nourriture en disant que la petite fille n'a pas de goûter. Edouard formule ici une interprétation à partir de la fin du texte, lorsque la maitresse donne un deuxième goûter à la petite fille. Puis, lors du tour de parole 27, Emilie mentionne le fait que la mère de la petite fille s'est rendue à la mairie. Suite à cela, l'enseignante relit le passage abordant l'impossibilité pour la mère de payer la cantine. Comme le montrent Dupont (2015) et Dupont & Grandaty (2010), cette relance de l'enseignante permet par

la suite à Edouard de faire le lien entre les différentes informations du texte et d'affirmer, lors du tour de parole 30, que la mère n'a pas assez d'argent pour payer la cantine. Cette information est immédiatement reprise par Emilie qui explique que le fait que la petite fille ne soit pas assez grande est un mensonge de la mère pour masquer le manque de moyens financiers. Ce n'est que lors du tour de parole 38 qu'Emilie fait le lien avec l'information n°33 portant sur le goûter, donnée par Edouard au début de l'échange : Em [38] *et après y avait écrit à la fin un cookie et du lait la maitresse m'a donné un cookie et du lait c'est parce que j'ai été sage je crois*. A l'aide de l'intervention d'Emilie, mais également du questionnement de l'enseignant M[40] *C'est parce qu'elle travaille bien qu'elle a eu ce goûter ?*, le groupe parvient petit à petit à mettre en évidence le fait que ce n'est pas réellement parce que la petite fille travaille bien qu'elle a droit à un deuxième goûter, mais surtout parce que la maitresse sait qu'elle est pauvre et ne mange pas à sa faim : Em[46], Em[48] et Ed[41]. Une relance de l'enseignant permet par la suite aux élèves, notamment Emilie et Chloé, de faire le lien entre le manque de moyens et le manque de nourriture, qui pousse sans doute la maitresse à donner 2 goûters. On peut noter ici l'importance de la relance de l'enseignant, comme le mettent en évidence Dupont (2015) et Grandaty & Dupont (2010), qui pousse les élèves à mettre en lien l'ensemble des informations pour dégager l'implicite du texte.

Lors des échanges, les élèves ont également abordé l'idée que la petite fille prend quelquefois le rôle de maman, en lien avec le titre du récit *P'tite Mère*. En effet, c'est Emilie qui commence à mettre en évidence l'information n°23 « Pour aider et soulager sa maman elle s'occupe de Kévin » lors de la prise de parole 21. Cette information sera laissée de côté durant une bonne partie des échanges avant d'être reprise par Chloé lors de la prise de parole 59 à la suite d'un questionnement de l'enseignant M[51] : *D'accord pourquoi à un moment donné la maman dit: merci on a bien travaillé faut pas user ta peau déjà que tu es pas grosse ?*. Bien que ce questionnement vise à orienter les élèves autour de l'idée du manque de nourriture, Chloé rebondit sur l'information donnée par Emilie au début de l'échange, en expliquant que la petite fille travaille dur pour aider sa mère.

Vers un consensus mutuel

De manière générale, tout comme dans l'étude menée par Mas (1999), nous pouvons constater que les élèves du groupe s'accordent autour des idées principales du texte. Notamment, comme détaillé ci-dessus, ils tombent d'accord sur le fait que la famille est pauvre, que le manque de moyens entraîne une mauvaise nutrition de la petite fille qui est maigre et a droit à un second goûter à l'école. Cependant, certains « vides du texte » laissent libre cours à plusieurs interprétations, comme le présente Tauveron (1999) dans son étude sur l'interprétation. En effet, un débat subsiste entre Emilie et Chloé qui ont toutes deux des interprétations différentes concernant l'aide qu'apporte la petite fille à sa mère. D'une part, Emilie pense sincèrement que la petite fille aide sa mère et s'occupe de son frère par plaisir Em[58] et d'autre part, Chloé pense qu'elle n'a pas le choix car sa mère a trop de travail et a besoin d'aide Ch[29]. On voit ici que bien que, de manière générale, les élèves parviennent à construire un sens commun acceptable pour tous, certains points précis du texte restent libres d'interprétation et des débats peuvent subsister sans que cela ne nuise à la compréhension du récit.

Un questionnement autour de la notion de point de vue

Une dernière partie des échanges est consacrée à une réflexion autour de la notion de point de vue. En effet, l'implicite de ce texte est dû au fait que c'est une enfant qui raconte sa vie, de ce fait, les événements sont décrits avec le point de vue d'une enfant, qui ne réalise pas nécessairement la réalité qu'elle vit, la pauvreté de sa famille. Il semble donc pertinent que la question du point de vue apparaisse au fil des échanges. Elle émerge notamment à l'aide de l'intervention d'Edouard Ed[57] : *Mais tout à l'heure vous avez dit que elle disait que sa mère lui disait pas qu'elle était pauvre mais si elle l'aide c'est qu'elle sait qu'ils sont pauvres.* On voit ici qu'Edouard s'interroge sur la connaissance de la situation de pauvreté par la petite fille, ce qui sous-entend qu'il a conscience que finalement, la fille et la mère n'ont pas le même point de vue sur la situation. L'enseignant rebondit ensuite sur cette prise de parole afin d'amener les élèves à mettre en évidence que c'est bien cette différence de point de vue qui est à l'origine de l'implicite dans le texte. Grâce à cette intervention, les élèves ont ainsi pu dégager le fait que si le récit avait été raconté par la mère, alors l'implicite aurait été levé, la mère aurait sans doute dit

explicitement qu'elle avait peu de moyens, qu'elle ne pouvait pas payer la cantine etc. Notamment, Chloé et Edouard expriment le fait que la petite fille se fait une image de la réalité, qu'elle se réinvente sa propre réalité en quelque sorte Ch[64] et Ed[75]. Quant à Emilie, elle explicite ce qu'aurait pu réellement dire la mère si c'était elle qui avait raconté l'histoire Em[65] et Em[67]. Cette dernière partie des échanges est intéressante car elle met une nouvelle fois en évidence l'importance du rôle de l'enseignant dans les échanges, qui amène ici les élèves à avoir une réflexion sur le narrateur. De plus, nous pouvons visualiser l'intérêt de se mettre à la place des personnages dans la lecture de récit, de changer de point de vue pour accéder à la compréhension du texte, comme le montrent Cèbe et Goigoux (2009).

4.2.3.3. Rôle des élèves dans le groupe : type de stratégie, type d'information donnée

Emilie

D'après le tableau de la figure 8, on constate qu'Emilie est l'élève qui a le plus grand nombre de prises de parole, mais également celle qui donne le plus grand nombre d'informations. En effet, elle prend la parole 25 fois et donne 13 informations au cours des échanges.

Dès le début des échanges, les interventions d'Emilie témoignent d'une mise en lien cohérente des informations du texte, ce qui, comme le montre Carpentier (2012), atteste d'une bonne compréhension de sa part.

La première intervention d'Emilie survient au tour de parole 21. Durant cette prise de parole, Emilie partage un grand nombre d'informations importantes pour la construction du sens. En effet, elle reprend l'information n°32 « la famille est pauvre », donnée précédemment par Edouard, mais y ajoute de nombreuses informations explicites comme implicites pour justifier sa compréhension du texte, et principalement le fait que la famille est pauvre. Si on se rapporte à l'étude menée par Mas (1999), on voit ici qu'Emilie rebondit sur les propositions d'Edouard tout en les reformulant, en les complétant, mais également en les justifiant en mettant en évidence les indices du texte. De la même

manière, lors des tours de parole 30 et 31, Emilie reprend l'information implicite n°27 « La mère n'a pas assez d'argent pour payer la cantine » donnée par Edouard, tout en justifiant cette information en explicitant le « mensonge » de la mère pour masquer la situation de pauvreté. Le rôle d'Emilie est important pour le reste du groupe puisque, comme le mettent en évidence Cèbe & Goigoux (2009), elle explicite, conscientise sa stratégie de construction du sens en donnant à voir au reste du groupe la sélection d'indices qui lui ont permis de construire la compréhension du texte.

D'autre part, en s'appuyant sur l'étude de Mas (1999), nous pouvons constater qu'Emilie adopte également un rôle de cadrage du groupe au cours des échanges. Notamment, elle oriente parfois la réflexion du groupe sur des points, des idées importantes pour la construction du sens. En effet, lors des tours de parole 21 et 23, elle met en évidence l'information n°23 « Pour aider et soulager sa maman, elle s'occupe de Kévin. », qui est importante car elle permet de comprendre le sens du titre du récit *P'tite Mère*. De plus, lors du tour de parole 27, Emilie oriente la réflexion du groupe vers les informations explicites n°24 « La maman voudrait que la petite fille aille à la cantine car elle est grande. » et n°26 « La maman et sa fille doivent attendre un peu pour avoir des tickets pour la cantine. » importantes car elles sont directement en lien avec les informations implicites n°25 « La maman voudrait qu'elle mange à la cantine car elle ne peut pas correctement la nourrir chez elle. » et n°27 « La mère n'a pas assez d'argent pour payer la cantine. » essentielles pour la compréhension du texte. De même, lors du tour de parole 38, Emilie oriente la réflexion du groupe autour de l'information n°30 : « A l'école, la maitresse donne à la petite fille un deuxième biscuit car elle travaille bien. ». Là encore, cette information explicite permet d'amener les élèves du groupe à mettre en relation les informations du texte afin de dégager l'information implicite n°31 : « La maitresse donne un deuxième biscuit à la petite fille car elle sait qu'elle ne mange pas assez / qu'elle n'a pas assez d'argent. ».

Enfin, Emilie permet également au groupe d'avancer dans la construction du sens en émettant des hypothèses. En effet, lors des tours de parole 46 et 48 notamment, elle avance l'hypothèse selon laquelle la maitresse donne un second goûter à la petite fille par pitié car elle a connaissance de la situation de pauvreté dans laquelle elle se trouve. De plus, vers la fin des échanges, Emilie se met à la place des différents personnages de l'histoire afin de comprendre et d'explicitier leurs différents points de vue. Notamment,

elle émet des hypothèses sur ce qu'aurait pu dire la mère si elle avait raconté l'histoire, mais aussi pourquoi la petite fille raconte l'histoire de cette manière. Comme le montre les travaux de Tauveron (1999), ces hypothèses semblent amener le reste du groupe à questionner la vision de la situation par chacun des personnages, à utiliser les informations du texte pour se mettre à la place des personnages et interpréter à leur manière le récit dans une dynamique de construction du sens.

Louis

En observant le tableau de la figure 8, nous pouvons constater que Louis est l'élève du groupe qui prend le moins part aux échanges avec sept prises de parole. De plus, il partage assez peu d'informations avec le reste du groupe. En effet, durant toute la durée des échanges, Louis ne partage que cinq informations différentes. La plupart des informations données par Louis sont des reprises d'informations déjà données par d'autres élèves. Néanmoins, nous pouvons constater que Louis parvient à mettre en évidence une information implicite pour la première fois, lors de sa première prise de parole : Lo[15] : *Ben moi je pense que euh ils ont pas trop d'argent parce que ils ont marqué dans le texte dans le texte que la lumière que euh ils allumaient pas la lumière donc euh.* Dans cette prise de parole, Louis commence par reprendre l'information n°32 « la famille est pauvre », donnée par Edouard précédemment, puis justifie sa compréhension en apportant une seconde information implicite n°8 : La maman de la petite fille n'a pas les moyens de payer l'électricité. Nous pouvons également constater que pour justifier sa compréhension, Louis s'appuie sur le texte, ce qui témoigne de sa capacité à contrôler sa compréhension par un retour sur le texte, ce qui, comme le montrent Giasson (1990) et Cèbe & Goigoux (2009), est une stratégie efficace pour parvenir à construire le sens.

En lien avec l'information n°8 « La maman de la petite fille n'a pas les moyens de payer l'électricité. » qu'il a donnée précédemment, Louis émet une hypothèse interprétative lors du tour de parole 19, en apportant l'information implicite n° 34 « ils font des économies », tout comme certains élèves avaient pu le faire dans l'étude de Mas (1999). Bien que cette hypothèse ne soit pas reprise ensuite par les autres membres du groupe, il est possible qu'elle permette à Louis de combler ce que Tauveron (1999) nomme « les vides du texte » et de s'appropriier les informations implicites du texte à sa manière pour construire le sens.

Concernant les autres prises de parole de Louis, nous pouvons constater à l'aide du tableau de la figure 8, mais également de l'Annexe IV, que Louis reprend uniquement certaines informations ciblées sans y apporter de justification et sans les utiliser pour réaliser un travail de synthèse.

Chloé :

En observant le tableau de la figure 8, nous pouvons remarquer que Chloé prend 17 fois la parole au cours des échanges, ce qui est assez important. Si l'on observe les types d'informations donnés par Chloé, nous pouvons constater qu'elle ne donne aucune nouvelle information implicite, en revanche, elle donne quatre nouvelles informations explicites et reprend six informations implicites données précédemment par les autres membres du groupe au cours des échanges.

Chloé est la première à prendre la parole lors des échanges. En observant l'Annexe IV, nous pouvons constater que lors de ses deux premières prises de parole, Chloé commence par donner des informations explicites en lien avec le contexte général du récit : n°5 « La mère de la petite fille fait tout à l'envers. », n°4 « La petite fille vit avec sa maman et son petit frère Kevin. », n°7 « La maman fait la lessive à la main et à l'eau froide dans l'évier. ». Nous pouvons remarquer que Chloé justifie sa compréhension en s'appuyant sur le texte : Ch[11] : *Là il y a écrit là*, ce qui est une stratégie efficace selon Giasson (1990) et Cèbe & Goigoux (2009), pour contrôler sa compréhension et construire le sens.

De plus, lors de la prise de parole 55, Chloé fait ce que Mas (1999) appelle un travail de synthèse, c'est-à-dire qu'elle reprend des informations données par les autres membres du groupe pour les mettre en lien. Notamment, elle reprend l'information n°12 « La petite fille est maigre car elle ne mange pas assez. » donnée précédemment par Edouard, qu'elle met ensuite en lien avec l'information n°32 « la famille est pauvre », pour expliciter le fait que, si la petite est maigre, c'est parce qu'elle mange peu car elle est pauvre. Ce travail de synthèse, de liaison des informations de manière cohérente, atteste d'une bonne compréhension du récit de la part de Chloé, selon Carpentier (2012). D'autre part, la synthèse des informations par Chloé permet de faciliter la réalisation d'inférences pour les autres membres du groupe, le dialogue rend visible ce travail de mise en lien des informations aux yeux de tous les autres membres du groupe, comme le montrent Cèbe & Goigoux (2009).

A l'aide de l'Annexe IV, nous pouvons observer que, bien que Chloé n'ait retenu essentiellement que des informations explicites du contexte général du récit au début des échanges, elle parvient à s'appropriier les informations implicites relevées et partagées par les autres membres du groupe au cours des échanges. En effet, lors du tour de parole 55, Chloé exprime le fait qu'elle n'avait pas compris la même chose que les autres au début de l'échange mais que maintenant, elle parvient à mettre en lien les informations du texte pour comprendre l'implicite. De même, lors du tour de parole 90, elle remet en question l'information 27 « la mère n'a pas assez d'argent pour payer la cantine », en pensant que si la mère a les moyens de payer l'école alors pourquoi pas la cantine. Nous voyons bien ici que Chloé utilise ses connaissances pour questionner les informations apportées par les autres membres du groupe afin de se les approprier et de les lier aux autres informations du texte afin de construire sa compréhension.

Enfin, nous pouvons constater que Chloé parvient à se mettre à la place des personnages et à interpréter le récit, ce qui témoigne d'une bonne appropriation des différentes informations abordées durant les échanges : Ch[64] : *beh euh ce serait pas pareil parce que elle elle croit des choses mais peut être que c'est pas vrai par exemple elle a dit je crois que c'est parce que je travaille bien* et Ch[82] : *il dirait peut-être elle est un peu pauvre euh.*

Edouard :

En se rapportant au tableau de la figure 8, nous pouvons constater qu'Edouard prend la parole 15 fois au cours des échanges. Il partage 11 informations avec les autres membres du groupe dont 10 informations pour la première fois, aussi bien explicites qu'implicites.

Dès le tour de parole 7, Edouard oriente la réflexion du groupe vers l'information n°32 : « la famille est pauvre ». En effet, suite à cette intervention, cette information sera reprise et justifiée par l'ensemble des élèves du groupe.

De plus, Edouard émet des hypothèses, des interprétations, qui lui permettent, comme le montre Tauveron (1999), de combler les vides du texte et de parvenir à comprendre le texte. De plus, ces hypothèses interprétatives vont être reprises par les autres membres du groupe afin d'être validées ou invalidées. Notamment, dès son premier tour de parole, Edouard justifie que la famille est pauvre en s'appuyant sur l'information de la fin du

texte expliquant que la maitresse donne un deuxième goûter à la petite fille. Edouard fait donc l'hypothèse que la petite fille n'a pas assez d'argent pour avoir un goûter elle-même et que c'est pour cela qu'elle est pauvre. Après un questionnement de l'enseignant M[51], Edouard met en lien cette hypothèse avec l'information n° 11 « la petite fille n'est pas grosse » pour faire émerger une nouvelle hypothèse : la petite fille est maigre car elle ne mange pas assez. Nous observons ici que la mise en lien des différentes informations du texte permet à Edouard de construire le sens, tel que le montre Carpentier (2012). Tout comme dans l'étude de Mas (1999), les interprétations partagées par Edouard ont permis de faire avancer la réflexion du groupe dans la construction commune du sens. Notamment, en nous appuyant sur l'Annexe IV, nous pouvons remarquer que Chloé s'attribue une grande partie des informations données par Edouard puis les met en lien, les synthétise pour formuler une interprétation plausible de l'implicite du texte Ch[55]. De même, après une intervention de l'enseignant, Edouard émet également l'hypothèse selon laquelle la mère n'a pas assez d'argent pour payer la cantine. Cette information est importante car elle permet de faire le lien avec le manque de moyens financiers de la famille qui entraîne un manque de nourriture. Une fois encore, l'interprétation d'Edouard va orienter le groupe vers la construction du sens, et amener Emilie à reprendre l'information n°27 « la mère n'a pas les moyens de payer la cantine » donnée par Edouard, tout en y apportant des justifications Em[31].

Vers la fin des échanges, nous pouvons constater qu'Edouard semble avoir une bonne compréhension du récit. En effet, il parvient à se mettre à la place des personnages de l'histoire et à comprendre la notion de point de vue. Notamment, il exprime le fait que si un adulte avait raconté l'histoire, alors il ne se serait pas fait d'images, cela sous-entend qu'il a conscience que l'implicite du texte repose finalement sur la vision de l'enfant, qui transforme la réalité.

5. Analyse de l'évolution des stratégies de compréhension de lecture entre le premier et le dernier recueil de données

Dans cette partie, nous discuterons de l'évolution des élèves dans l'activité de construction du sens entre le premier et le troisième recueil de données. Nous nous appuierons pour cela sur les analyses réalisées précédemment.

De manière générale, nous avons pu constater, aussi bien lors du premier échange que du troisième, que les principales informations identifiées par les élèves afin de construire le sens étaient des informations implicites, ce qui rejoint également l'étude de Mas (1999).

De même, dans les deux échanges, tout comme dans l'étude de Mas (1999), le cheminement de la construction du sens par le groupe suit les mêmes étapes, en commençant par un état des lieux de ce que chaque élève a compris, pour parvenir petit à petit à la construction d'un sens commun acceptable par tous les membres du groupe.

Ainsi, de manière générale, nous pouvons constater que chacun des oraux analysés précédemment a permis à l'ensemble des membres du groupe d'accéder au sens du texte, et notamment de déceler les implicites de chacun des textes lus. Nous pouvons ainsi affirmer que, tout comme l'ont montré les études menées par Dupont (2015), Cèbe & Goigoux (2009) et Tauveron (1999), présentées dans le cadre théorique, les échanges oraux ont ici permis à l'ensemble des élèves du groupe d'être actif dans la construction d'un sens collectif acceptable par tous.

Nous nous intéresserons davantage à l'évolution de chacun des élèves du groupe entre le premier échange et le dernier, afin d'observer si de nouvelles stratégies de compréhension de lecture ont pu être transférées au cours de la séquence.

5.1. Evolution des rôles dans les échanges

Tout d'abord, nous pouvons constater qu'aussi bien dans le premier que dans le dernier échange, Emilie garde sensiblement le même rôle dans le groupe, qui, en référence à l'étude de Mas (1999), consiste à cadrer, orienter la réflexion du groupe vers les informations importantes. En effet, Emilie parvient très vite à cerner les informations importantes pour la compréhension du texte, mais également à les mettre en lien de manière cohérente puis à les partager avec le reste du groupe. On voit ici que finalement,

dès le premier recueil de données, Emilie adopte, une stratégie de lecture experte, lui permettant de construire le sens par le biais de la mise en lien des informations de manière cohérente, comme le montrent aussi bien les travaux de Carpentier (2012), que ceux de Giasson ou encore Cèbe et Goigoux (2009).

De la même manière qu'Emilie, Chloé garde essentiellement le même rôle dans les échanges, que ce soit lors du premier recueil de données ou bien lors du dernier. En effet, elle réalise essentiellement des synthèses d'informations données par les autres membres du groupe. Grâce à son travail de synthèse des informations, Chloé parvient à mettre en lien les informations implicites importantes du texte pour construire un sens cohérent, alors qu'au début des échanges, elle ne relevait que des informations explicites principalement descriptives. En plus de se construire une compréhension du récit, ce travail de synthèse permet également de faire avancer la réflexion du groupe comme le montre Mas (1999).

En ce qui concerne Louis, nous avons pu observer que, durant les échanges portant sur *Le plat du chien*, il avait été très actif et avait fait de nombreuses hypothèses interprétatives sur les pensées des personnages afin de faire avancer la réflexion du groupe. En revanche, lors de l'échange portant sur le texte *P'tite Mère*, Louis participe peu aux échanges et intervient surtout pour reprendre des informations déjà données par les autres élèves. Il est possible que ce manque de participation aux échanges soit dû à l'attrait de Louis pour le récit. En effet, comme le montre Giasson (1990), l'aspect affectif intervient dans la compréhension de lecture. Plus une œuvre littéraire va stimuler le lecteur d'un point de vue affectif, plus il va pouvoir s'investir dans la lecture, ce qui facilitera la construction du sens. Dans le cas de Louis, il est possible que ce texte lui ait moins plu que le précédent, il a peut-être moins facilement fait le lien avec les éléments de son vécu, ce qui a pu le rendre moins investi dans la construction collective du sens. Notamment, le personnage principal étant une petite fille, il est sans doute plus difficile pour Louis de s'y identifier. Néanmoins, Louis semble tout de même avoir compris les idées principales du texte quel que soit le recueil de données. En effet, comme nous avons pu le constater précédemment, dès le début du dernier échange, Louis reprend l'information principale du texte et parvient à justifier sa compréhension en s'appuyant explicitement sur le texte.

Edouard, qui était l'élève le plus en difficulté au début de notre recueil de données, est certainement celui qui témoigne de la plus grande évolution entre le premier et le dernier échange. En effet, lors du premier échange, nous avons pu constater qu'Edouard, à l'image de Chloé, partait d'une compréhension que l'on pourrait qualifier de minimale, pour progressivement construire une compréhension fine et cohérente au fur et à mesure des échanges, en reprenant, s'appropriant et synthétisant les informations essentielles à la compréhension du texte. En revanche, lors du dernier échange, Edouard identifie dès le départ les informations implicites essentielles à la compréhension du récit. Mieux encore, il va jouer un rôle de cadrage et d'orientation du groupe en amenant diverses informations importantes mais également en orientant la réflexion du groupe autour de diverses hypothèses interprétatives.

5.2. Les effets des échanges sur les stratégies de compréhension de lecture

Des effets observables à court terme

Si l'on observe les stratégies de Chloé lors des deux échanges et d'Edouard lors de son premier échange, nous pouvons identifier quelques effets bénéfiques des échanges dans la construction du sens. En effet, Edouard lors du premier échange et Chloé lors des deux échanges ne relèvent au départ que des informations explicites majoritairement descriptives, puis terminent les échanges par une reformulation attestant d'une compréhension fine du récit. Il se peut que la confrontation des reformulations ait permis à Chloé et Edouard d'identifier les éléments importants du récit mais également de les synthétiser, ce qui, selon Carpentier (2012) et Cèbe & Goigoux (2009) permet la construction du sens. Notamment, les travaux de Tauveron (1999) nous laissent penser que Chloé et Edouard ont pu, à l'aide des reformulations et des hypothèses interprétatives des autres membres du groupe, repérer les informations importantes mais également comprendre l'importance de se questionner sur le texte, d'interpréter afin de faire des inférences et d'accéder à la compréhension du texte. En effet, nous avons pu constater qu'Edouard et Chloé se sont progressivement interrogés sur le texte, puis ont fini par s'approprier les informations importantes du texte tout en amenant une interprétation et une reformulation personnelles qui leur ont permis de construire le sens. Il y a ici l'idée

que les processus de construction du sens par le questionnement, la formulation d'hypothèses, d'interprétations, sont partagés et conscientisés auprès du reste du groupe comme l'avaient identifié Cèbe & Goigoux (2009), Tauveron (1999) et La Fontaine & Hebert (2015), ce qui permet sans doute à Edouard et Chloé de s'approprier cette procédure. Autrement dit, les échanges leur ont permis de mettre en place à l'oral les différentes phases d'une stratégie de compréhension de lecture efficace, selon Cèbe & Goigoux (2009), basée sur le questionnement, la correction, puis la synthèse d'informations. Le transfert de ces procédures utiles pour construire le sens peut sans doute se faire grâce à la posture réflexive que permettent les échanges, comme le montrent Lafontaine & Hebert (2015). En effet, c'est grâce à la réflexion sur les reformulations de chacun qu'Edouard et Chloé ont pu s'approprier les éléments du texte essentiels à la compréhension, mais également les stratégies à mettre en place pour construire le sens.

Ces effets à court terme sont également observables dans les restitutions écrites. En effet, nous avons pu constater précédemment une évolution de l'ensemble des élèves de la classe entre le premier écrit et le second écrit, quel que soit le recueil de données. Notamment, nous avons pu identifier qu'après les échanges oraux, les élèves parvenaient à relever les informations importantes du texte et à les mettre en lien pour comprendre l'implicite. Nous pouvons donc constater que les échanges oraux ont permis aux élèves de réaliser des inférences et de construire le sens.

En plus des effets à court terme, nos résultats ont mis en évidence une évolution sur le long terme de certains élèves à la suite des échanges oraux.

Des effets observables sur le long terme

Nous avons ainsi pu constater que les stratégies de compréhension de lecture ont pu être transférées d'un élève à un autre sur le court terme, c'est sans doute ce qui a permis à Chloé comme à Edouard de construire le sens de chacun des textes au cours des échanges malgré leur compréhension minimale de départ. Notre étude avait également pour objectif d'observer si ces techniques pouvaient être transférables à long terme. Si nous avons pu constater que la position de Chloé dans les échanges avait peu évolué entre le premier et le dernier recueil de données, en revanche celle d'Edouard a énormément changé.

En effet, comme dit précédemment, dans le dernier recueil de données, le rôle d'Edouard change radicalement par rapport au premier recueil. Il va notamment repérer rapidement les éléments importants de l'histoire, orienter le groupe et émettre de nombreuses hypothèses interprétatives. Ainsi, dès le début du dernier échange, nous pouvons constater qu'Edouard a réalisé des inférences pour déceler l'implicite du texte et parvenir au sens. Il est possible qu'il soit parvenu à réaliser ces inférences en mettant en lien les éléments du texte avec sa propre culture mais aussi avec ses expériences antérieures de lecture, comme le montrent Giasson (1990) et Tauveron (1999). Notamment, il est possible qu'Edouard se soit appuyé sur les expériences de lectures vécues en classe telles que le travail collectif sur la nouvelle de Friot, *Le Martien* et sur *le Plat du chien* ainsi que les échanges oraux précédents, pour mettre en place une stratégie efficace afin de construire le sens du texte lu. Il semble avoir repris les techniques efficaces mises en place par Emilie notamment lors des échanges précédents. Il est possible que les échanges successifs aient permis à Edouard d'intégrer et de s'approprier de manière durable des processus facilitant la compréhension de lecture tels que le questionnement du texte, l'émission d'hypothèses interprétatives ou la réalisation d'inférences. C'est l'idée que les stratégies mises en place pour construire la compréhension d'un texte lu sont transférables de manière durable par le biais des échanges oraux. Cela rejoint les travaux de Tauveron (1999) et Cèbe & Goigoux (2009), qui expriment le fait que les oraux permettent de conscientiser les processus mobilisés dans la compréhension de lecture, ce qui permet ainsi leur transférabilité. Notamment, ils permettent non seulement à l'ensemble des élèves de partager leurs hypothèses mais également de les expliciter en s'appuyant sur le texte, de revenir dessus au fur et à mesure de la construction du sens, ce qui se fait normalement de manière non consciente. Gülich & Kotschi (1987) comme Dupont (2015) et Lafontaine & Herbet (2015) rejoignent cette idée, en expliquant notamment que les échanges placent les élèves dans une posture réflexive, ce qui leur permet de confronter leurs différentes reformulations et ainsi de mettre en lumière leurs stratégies de construction du sens, les inférences faites par chacun des élèves. Les échanges auraient ainsi permis aux élèves de mettre en place, de manière explicite, des stratégies de compréhension de texte efficaces. Notamment, ils ont été amenés à reformuler des passages du texte, revenir sur certains éléments du texte pour les questionner, sélectionner des informations puis les synthétiser et les mettre en lien. Or, selon Cèbe & Goigoux (2009), ce sont bien ces stratégies qui

permettent une bonne régulation de l'activité de lecture, facilitant ainsi la compréhension de texte. Ainsi, au vu des progrès d'Edouard, il semble que cela permette aux élèves de s'approprier durablement une méthodologie pour comprendre un texte.

Cette transférabilité des stratégies mises en place dans la construction du sens s'observe également chez Louis et Chloé sur un aspect en particulier : le retour au texte. Si lors du premier échange, Emilie était principalement la seule à se rapporter explicitement au texte pour justifier sa compréhension, la contrôler, lors du dernier échange, nous pouvons constater qu'aussi bien Louis que Chloé se rapportent au texte. Cela constitue une amélioration notable dans la stratégie de compréhension de texte. En effet, il est possible qu'au cours des différents recueils de données, la stratégie de retour au texte mise en place par Emilie se soit transférée auprès des autres élèves, qui ont pu identifier l'intérêt de cette méthode pour vérifier leur compréhension, mais également mettre en lien les informations entre elles ou revenir sur des hypothèses. Il est également possible que l'étayage de l'enseignant ait guidé les élèves vers une stratégie de compréhension efficace à l'aide du cadre mis en place et des questionnements, comme le montrent Grandaty & Dupont (2010) et Dupont (2015). Notamment, il est possible que l'enseignant, à l'aide de ses interventions, ait participé à orienter les élèves vers le texte pour attester de leur compréhension. En effet, si l'on se réfère à l'Annexe IV, nous pouvons remarquer que lors de ses interventions, l'enseignant incite les élèves à se référer au texte, notamment en citant des passages du récit.

Enfin, la transférabilité à long terme peut également se repérer au travers de l'évolution des restitutions écrites. En effet, nous pouvons constater une évolution entre le premier écrit du premier recueil de données et celui du troisième. Notamment, certains élèves des groupes 2 et 3 ont su réaliser des inférences pour parvenir à comprendre l'implicite du texte et particulièrement l'information centrale, nécessaire à la construction du sens. L'évolution est davantage visible dans le groupe 3 (qui est constitué d'élèves ayant eu davantage de difficultés à sélectionner puis mettre en lien les éléments du texte lors du premier recueil), certains élèves semblent avoir progressé. Notamment, deux élèves en grande difficulté lors du premier recueil, dont Edouard, sont parvenus à relever et mettre en lien des informations du texte pour déceler le sens implicite. De plus, Edouard ayant des difficultés à formuler par écrit les idées et les liens qu'il fait entre les éléments du texte, nous pouvons nous demander si, en réalité, il n'avait pas identifié davantage

d'éléments et fait davantage d'inférences que ce qu'il a pu noter. Ces résultats vont une fois de plus dans le sens des études menées par Dupont (2015), Tauveron (1999) et Cèbe & Goigoux (2009), en montrant que les stratégies de compréhension de lecture sont transférables, notamment par le biais des échanges oraux. L'explicitation des procédures par la reformulation de chacun rendrait ainsi accessible, à chacun des élèves, une stratégie fonctionnelle pour construire le sens.

Il est possible que le rôle de l'enseignant au cours des échanges ait facilité cette transférabilité. En effet, comme l'ont montré Dupont (2015), Dupont & Grandaty (2010) mais aussi Mas (1999), pour que les échanges oraux se déroulent de manière optimale, il est nécessaire que l'enseignant fixe un cadre. Il doit notamment avoir en tête l'objectif de l'oral et orienter les élèves vers ce dernier. En effet, comme le montre Dupont (2015), le questionnement de l'enseignante doit pouvoir faire émerger des situations problèmes à résoudre par le croisement des interprétations et la réflexion collective, dans une optique de construction du sens. Particulièrement, lors de notre étude, l'enseignant avait préparé des questions auparavant, à l'image de l'étude menée par Mas (1999), afin d'orienter la réflexion et le questionnement des élèves autour des informations pertinentes, dans le but de les amener à faire des inférences. D'autre part, à différents moments des échanges, l'enseignant a encouragé les élèves à se référer au texte pour justifier ou vérifier leur compréhension, ce qui a également pu jouer un rôle dans l'explicitation des stratégies à mettre en place pour comprendre un texte.

6. Les limites de l'étude

Bien que les effets bénéfiques des échanges oraux aient pu être observés chez la plupart des élèves de la classe, nous pouvons constater que la transférabilité des stratégies de construction du sens n'a été observée que sur un nombre restreint d'élèves. Il aurait sans doute fallu mener une étude sur un temps plus long, pourquoi pas espacer davantage les différents recueils, afin d'observer une réelle évolution sur le long terme.

De plus, tout comme dans l'étude menée par Mas (1999), les échanges oraux ont été principalement bénéfiques aux élèves les plus en difficulté. En effet, les élèves ayant déjà

fait les inférences nécessaires à la construction du sens avant les échanges n'ont que peu bénéficié de ce travail.

D'autre part, afin de pouvoir généraliser davantage les résultats de notre étude, il aurait été intéressant de travailler sur d'autres textes dans le but de vérifier l'appropriation des stratégies de compréhension en lecture par les élèves de la classe.

De plus, cette étude a été menée dans une classe et sur une population réduite (21 élèves), et socialement favorisée. Il serait intéressant d'observer si des résultats similaires pourraient être retrouvés dans d'autres classes, issues notamment de niveaux sociaux divers. Cela permettrait notamment de rendre nos résultats généralisables.

Enfin, cette étude ayant été menée par une enseignante débutante, il est possible que le manque d'expérience ait conduit l'enseignante à réaliser davantage de maladresses qu'un enseignant expérimenté, notamment en ce qui concerne les interventions dans les échanges. Il serait sans doute pertinent de réaliser une étude semblable dans la classe d'un enseignant expérimenté.

7. Conclusion

L'objectif de notre étude était d'observer si les échanges oraux pouvaient faciliter la compréhension en lecture. Plus précisément, nous nous sommes demandés dans quelle mesure et de quelle manière les échanges oraux permettent de faciliter la compréhension de lecture en cycle 3. Pour cela, nous avons réalisé un recueil de données de manière longitudinale, dans une classe de 21 élèves de CM1-CM2. Au cours de notre étude, les élèves ont pu être confrontés à trois textes différents. A chaque fois, ils devaient en faire une première retranscription écrite, qui était ensuite suivie d'un échange oral portant sur le texte, puis ils étaient ensuite amenés à réaliser une seconde retranscription à la suite de cet échange. Les résultats de notre étude ont permis de mettre en évidence le fait que la pratique des échanges oraux dans le cadre de la compréhension en lecture, permettrait de faciliter la construction du sens. Plus précisément, nous avons pu remarquer que les échanges permettaient aux élèves (et particulièrement ceux en difficulté), de sélectionner les informations pertinentes et de réaliser des inférences pour construire le sens. De plus, nous avons pu constater que certains élèves ayant des difficultés à accéder à la compréhension de l'implicite du texte au début de l'étude, sont parvenus à la fin à réaliser

des inférences pour déceler l'implicite, et cela avant même l'échange oral. Ainsi, ces résultats nous laissent penser que les échanges oraux permettent de conscientiser les mécanismes mis en place de manière inconsciente lors d'une activité de lecture. En effet, les reformulations successives, les conflits socio-cognitifs et le guidage de l'enseignant permettent sans doute de rendre explicites les stratégies à mettre en place pour construire le sens. De ce fait, l'appropriation de stratégies efficaces pour parvenir à comprendre un texte littéraire semble être facilitée par les échanges oraux. D'une part, nos résultats ont mis en évidence une appropriation à court terme pour la majorité des élèves de la classe qui, lors des échanges ou lors de leur seconde retranscription, sont parvenus à réaliser les inférences nécessaires. D'autre part, nous avons également repéré une appropriation sur le long terme de ces stratégies, notamment chez des élèves rencontrant davantage de difficultés. Ainsi, notre étude a permis de mettre en évidence les effets facilitateurs des échanges oraux en compréhension de lecture au cycle 3, aussi bien sur le court terme que sur le long terme.

Cependant, les résultats observables sur le long terme restent assez minoritaires, il faudrait réaliser une étude plus longue et sur un public plus large pour rendre nos résultats plus généralisables.

Du point de vue de notre développement professionnel, à l'aide de notre étude, nous avons pu enrichir nos connaissances sur l'apprentissage de la lecture, les principaux obstacles à la compréhension et les remédiations possibles. Plus précisément, notre étude a permis de mettre en place un dispositif relativement peu utilisé au cycle 3, dans le cadre de la compréhension en lecture, et de nous rendre compte de ses apports. Malgré cela, de nombreuses questions subsistent et ouvrent de larges possibilités de nouvelles expériences à mener pour approfondir les recherches autour de la compréhension de lecture et des différentes méthodes mises en place dans les classes pour faciliter l'apprentissage de cette activité encore complexe pour de nombreux élèves de cycle 3.

8. Bibliographie

Carpentier, C. M. (2012). Le rôle de la reformulation dans la compréhension de la lecture en grande section.

Cèbe, S., & Goigoux, R. (2009). *Lector et Lectrix : apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris, Retz.

Demont, É., & Gombert, J. É. (2004). L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite. *Enfance*, 56(3), 245-257.

Dupont, P. (2015). Apprendre à comprendre avec des albums au CP : cadre participatif et oraux réflexifs. *Repères* 51, 131-156.

Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck Université. Pédagogies En Développement. Pratiques Méthodologiques.

Grandaty, M., & Dupont, P. (2010). Apprendre à « échanger et débattre » à l'école primaire dans le domaine de la littérature : la question de la progression. *Repères*. 41, 147-171.

Gülich, E., Kotschi, T. (1987) : « Les actes de reformulation dans la consultation « *La dame de Caluire* » in BANGE P. Ed : *La dame de Caluire*. Berne, Peter Lang, 15-81.

Lafontaine, L., & Hébert, M. (2015). La reformulation comme outil langagier pour justifier son opinion dans les cercles de lecture entre pairs: effets d'un enseignement de l'oral. *La didactique du français*.

Mas, M. (1999). Interactions verbales et construction de sens. Lectures d'un texte narratif par des élèves de CM1. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 19(1), 183-202.

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 19(1), 9-38.

Annexes

Annexe I : tableau *Le plat du chien*

TABLEAU A			
Explicite	Implicite	Le plat du chien	
1. [Cadre d'ensemble	2. Mise en scène	Une petite route touristique, en Bretagne. Un virage si aigu que l'on est vraiment obligé de ralentir, découvrant de plus un si joli panorama qu'on n'a plus tellement envie d'aller vite. L'endroit est remarquablement choisi... Au bord de la route, il y a une mesure bretonne telle qu'elle doit être, pitoyable et pittoresque. Et assis sur le seuil, qui fume sa pipe au soleil, il y a un vieux Breton, ridé, barbu, comme sur les images. Enfin, devant l'ancêtre, il y a la niche et le chien.	
3. Description : mesure, vieux breton, chien...		Un vilain animal. Un corniaud.	
4. T. remarque le plat....	7. T. veut le chien pour avoir le plat 9. B. joue la comédie	- Nom d'un petit bonhomme ! lâche le touriste, en écrasant le frein. Vise un peu, chérie, dans quoi bouffe ce cabot ! Ce disant, il amorce une discrète marche arrière.	
5.qu'il estime de grande valeur		La pâtée du chien se trouve dans un plat énorme, en porcelaine de Chelsea, une fortune aux yeux de l'amateur.	
6. [T. s'extasie devant le chien		Notre touriste s'approche du vieux Breton, le chapeau à la main :	
8. B. dénigre son chien		- Le magnifique chien que vous avez là !	
10. T. propose d'acheter le chien		- Vous rigolez ? Mon chien ! C'est un vilain corniaud, d'abord il est malade. Puis c'est un sac à puces, et n'approchez pas : il est méchant.	
11. B. Refuse de le vendre		- Tant pis ! Moi, je vous l'achète.	
12. T. évoque la peine de ses enfants		- Mais je ne veux pas le vendre ! J'y tiens ! Il n'en a plus pour longtemps, mais c'est ici qu'il mourra !	
14. T. offre des sommes de plus en plus fortes		- Essayez de comprendre... Nous avons le même. Il est mort le mois dernier. Depuis, les enfants pleurent, et moi, je cherche en vain... - Je ne veux pas le vendre.	
17. [B. s'étonne du marché proposé		13. T. ment pour convaincre B.	- Je vous en donne deux cent cinquante francs ! - Pas question ! - Cinq cents...
		15. B. fait monter le prix	- Mais... - Mille ! - Comment ? vous me donneriez mille francs de cette charogne ? Mais vous êtes fou ! Enfin, tous les goûts sont dans la nature... Ca vous regarde... Dites, cette somme, vous l'avez, là, en billets, que je peux toucher ? Je n'ai jamais vu tant d'argent...
	16. B. veut / gagne beaucoup d'argent 18. B. veut être sûr d'être payé		

TABLEAU A		
Explicite	Implicite	Le plat du chien
19. T. paie, prend le chien et le donne aux enfants	20. B. accepte le marché	Le touriste sort mille francs en billets, les donne au vieux, détache le chien, l'emmène dans la voiture, continuant sa pénible comédie :
22. T. simule un faux-départ	[21. Les enfants ne voulaient pas de chien]	- Mes enfants, voilà votre cher petit chien, il n'était pas mort, je vous l'avais bien dit...
24. T. revient et demande la pâtée....	23. La scène se déroule souvent	Les gosses abasourdis s'écartent du repoussant animal. Revenu à son volant, le touriste paraît se raviser, parfois même, il démarre, passe en première... Mais il revient pour dire au paysan :
25. ... et tente de prendre le plat		- J'y pense... en route, il pourrait avoir faim, alors, si ça ne vous fait rien, je vais prendre la pâtée.
26. B. met la pâtée dans une boîte	28. Le plat : appât	Ce disant, il tend les mains vers le plat de porcelaine précieuse, mais le vieux arrête son élan :
27. B. garde le plat.		- <i>Bien sûr, Monsieur, la pâtée, je vais la verser dans une boîte de conserve. Ce plat, je le garde. Veuillez le remettre en place, immédiatement. C'est le troisième chien que je vends cette semaine.</i>
29. B. a déjà vendu trois chiens	30. Déroute du T.	Précision ajoutée le regard droit dans les yeux du touriste. Que peut-il lui répondre, lui, empêtré dans sa comédie familiale ! Il prend la pâtée (c'est le cas de le dire). Dans un rayon de quelques kilomètres, après le joli virage, on trouve pas mal de chiens errants.
	31. Chiens errants : approvisionnement du B.	
	32 : abandonnés par T.	

Annexe II : Tableau P'tite Mère

TABLEAU B		
Explicite	Implicite	Ptite Mère
1.C'est une petite fille qui raconte l'histoire.		Justement du feu : maman en a allumé hier. Avec du bois, du papier, dans un seau en fer ! C'était drôle dans la maison, les flammes, la fumée par la fenêtre. Et Kevin le petit frère qui riait, qui toussait, qui rait, qui toussait ! Elle fait tout à l'envers, maman, Le soir, elle n'allume pas la lumière : juste une lampe de poche.
2.La maman de la petite fille fait du feu le soir dans la maison.		Et la lessive : jamais dans la machine à laver. Un peu d'eau froide, le bouchon de l'évier, et hop ! du savon, elle frotte, elle frotte. Je l'aide un peu avec mes petites mains. Kévin voudrait bien, mais pas question, il met de l'eau partout. Quand les doigts sont trop rouges, maman dit, merci, on a bien travaillé, faut pas user la peau, déjà que t'es pas grosse !
3.La situation est amusante.	8.La maman de la jeune fille n'a pas les moyens d'allumer la lumière, de payer l'électricité.	La nuit, aussi, on fait tout à l'envers. Normalement, quand on est grand, on ne dort pas avec sa maman. Nous on a le droit. C'est à cause d'une vitre cassée. Avec les étoiles, il fait plus froid. Pyjama en dessous ; pull-over, pantalon, moufles et bonnet par-dessus. On dort à trois, moi au bord, Kevin au milieu – pour pas qu'il tombe parce qu'il rêve et gigote beaucoup – bien serrés, on a chaud. Maman chante et nous parle avant de s'endormir. C'est mieux que des histoires.
4.La petite fille à un petit frère du nom de Kévin.		On n'allume plus la lumière, ça ne sert à rien. Les boutons ne marchent plus et font un clic triste, sans résultats. La télé, c'est pareil. Pour les informations, on écoute le radio-réveil avec des piles. Et puis après de la belle musique pour s'endormir. Je rêve que maman est chanteuse avec des robes, Kévin applaudit.
5.C'est amusant, la mère de la petite fille fait tout à l'envers.	9.La maman n'a pas les moyens de payer l'eau chaude ou une machine à laver.	J'aime bien m'occuper de Kevin. Conduire la poussette, l'habiller. Ou lui donner à manger. Je fais tout comme maman. Sauf quand il n'est pas sage. Maman le dispute avec ses grands yeux et sa grosse voix. Moi ça ne marche pas. A la place, je lui fais des chatouilles.
6.La maman n'allume jamais la lumière elle éclaire à la lampe de poche.	12.La petite fille est maigre car elle ne mange pas assez.	
7.La maman fait la lessive à la main et à l'eau froide dans l'évier.	14.La maison dans laquelle la petite fille vit est délabrée.	
10.La petite fille aide sa maman pour faire la lessive, elle a parfois les mains rouges à force.		
11.La petite fille n'est pas grosse.	18.La maman n'a pas les moyens d'acheter des livres. Elle ne sait peut-être même pas lire.	
13.La petite fille dort avec sa maman et son frère car une vitre de la maison est cassée.	21.Ils n'ont pas d'électricité car ils n'ont pas assez d'argent pour la payer.	
15.Comme la vitre est cassée il fait froid.	23.Elle voudrait que sa mère ait de l'argent pour s'acheter de jolies robes et qu'elle puisse faire un métier valorisant.	
16. Pour se protéger du froid, ils mettent plusieurs couches de vêtements.	25.Pour aider et soulager sa maman elle s'occupe de Kévin.	
17.La maman de la petite fille chante des chansons et leur parle avant de dormir.		

<p>19. Ils n'allument pas la lumière ni la télé car les boutons ne marchent plus.</p> <p>20. Pour écouter les informations ils utilisent un radio-réveil avec des piles.</p> <p>22. La petite fille rêve que sa mère est chanteuse avec des robes.</p> <p>24. Elle aime bien s'occuper de Kevin, elle fait tout comme une petite maman.</p> <p>26. La maman voudrait que la petite fille aille à la cantine car elle est grande.</p> <p>28. La maman et sa fille doivent attendre un peu pour avoir des tickets pour la cantine.</p> <p>29. La petite fille a souvent mal au ventre.</p> <p>31. A l'école la maitresse donne à la petite fille un deuxième biscuit car elle travaille bien.</p>	<p>27. La maman voudrait qu'elle mange à la cantine car elle ne peut pas correctement la nourrir chez elle.</p> <p>30. La petite fille a souvent faim car elle ne mange pas assez.</p> <p>32. La maitresse donne un deuxième biscuit à la petite fille car elle sait qu'elle ne mange pas assez.</p>	<p>Hier, j'ai entendu quelque chose d'intéressant : maman voudrait que je mange à la cantine. Parce que je suis grande maintenant. Elle est allée à la mairie pour acheter des tickets. Puis elle est revenue en disant : faudrait attendre encore un peu. Autre chose : j'ai souvent mal au ventre. Les tartines, c'est bon, ça remplit bien, et puis après, plus rien, ça laisse un grand vide. A dix heures, il y a du lait et un biscuit au chocolat. La maitresse m'en donne toujours un deuxième. C'est parce que je travaille bien, enfin je crois...</p>
---	--	--

Informations ajoutées par les élèves lors de l'échange :

33 : la petite fille n'a pas assez d'argent pour avoir un goûter

34 : ils faisaient des économies

35 : elle travaille bien à l'école pour avoir un métier.

36 : petite fille pourrait se faire mal à force de travailler dur.

Annexe III : retranscription oral 1

1. Ed : Moi j'avais vu que c'était l'histoire d'un homme avec un chien qui était dans une voiture que le chien il parlait que il (l'auteur) parlait que y avait une route très petite et qu'il fallait freiner souvent dans les virages et que en fait le chien il était pas beau et que et que il y avait

++

2. M : Chloé tu as compris quelque chose de différent sur le texte toi, quelque chose en plus° Tu as quelque chose à ajouter°

3. Ch : euh j'ai aussi compris qu'il y avait des touristes qui sont venus qui ont demandé d'acheter le chien et

4. Em : Ben moi en fait ce que j'ai compris c'est que en fait° il y avait une route où en fait° il y avait un touriste qui se baladait avec ses enfants et sa femme et en fait° il avait eu un chien sauf que euh non et en fait il se baladait et en fait ils ont vu un monsieur, un vieux monsieur, derrière lui sa maison elle était pas très belle et il avait un chien et le chien il mangeait dans un plat mais c'était du euh pour le touriste c'était énorme ça valait beaucoup d'argent tout ça et donc du coup il a demandé au vieux monsieur s'il pouvait lui acheter son chien il lui a menti il lui a dit votre chien il est magnifique j'aimerais bien lui acheter ben au début il voulait pas le monsieur mais il (le touriste) a réussi à négocier avec euh mille mille francs en gros je sais plus et en fait et beh pareil le chien il le met dans la voiture et il va demander au vieux monsieur pour le plat pour avoir le plat parce que lui en fait il voulait le plat et euh et en fait le monsieur il a pris la nourriture du chien et la mise dans une conserve et lui a donné la conserve et en fait il lui a pas donné le plat et donc du coup beh il était un peu dégouté le monsieur et et dans le virage serré du début et beh il a laissé le chien avec tous les autres chiens errants je crois que c'est ça

++

5. M : Est-ce que quelqu'un avait compris comme ça ou différemment ou a quelque chose à ajouter^o
6. Ed : Beh c'est à Louis
7. L : Moi j'avais compris que c'était une famille de quatre personnes qui était en voiture en Bretagne et ils avaient vu un monsieur avec une pipe et euh derrière lui il y avait une niche avec un chien qui mangeait dans un bol en porcelaine de chili euh non de Chelsea et euh il est allé voir le monsieur et il lui a dit moi je veux bien vous acheter votre chien le monsieur au départ il a dit Euh non il est moche il va bientôt mourir ++ le monsieur lui a proposé 20 francs euh le monsieur a dit non après il a dit 50 + toujours non après il a dit 1000 et l'homme il a dit qu'il avait jamais vu une telle somme et donc l'homme il est reparti avec le chien et il a demandé s'il pouvait avoir le bol et il a dit non c'est la seule chose que j'ai de précieux et euh après ils sont repartis et au premier virage serré eh beh ils ont relâché le chien
8. M : D'accord, euh...Chloé, enfin tout le monde, euh...selon vous, qu'est-ce qu'il voulait le touriste^o
9. Ed : Il voulait le plat
10. Lo : Le bol il voulait le bol en porcelaine
11. Ch : Il voulait le plat il voulait pas le chien. C'est pour ça qu'il a laissé euh dans le dans dans une rue
12. Ed : Mais à quoi il servirait le plat^o
13. M : Ah, toi tu ne comprends pas trop, tu penses autre chose Edouard^o
14. Ch : Mais parce que le plat +

15. Lo : Moi je crois qu'il y a d'autres personnes qui voulaient le plat parce que dans un rayon de 1 kilomètre il y a plein de chiens errants donc il y a tout le monde qui voulait le bol
16. M : D'accord, tu veux dire que tu penses que euh ce n'est pas le seul touriste^o
17. Lo : Oui
18. M : Qu'il y a eu d'autres gens avant^o
19. Lo : oui
20. M : D'accord. Quelqu'un a quelque chose à dire, à ajouter^o
21. Em : Ben en fait moi je suis pas très sûre si euh fin je pense que quand il lui avait dit que son chien il était mort il y a un mois et que ses enfants ils font que pleurer là il avait menti et euh et en fait les enfants quand il a emmené le chien dans la voiture ils ont pas tout de suite compris je crois et ils se sont dit oh mais il est bizarre tout ça
22. M : Qui d'autre pensait qu'il avait menti^o vous étiez d'accord^o
23. Em: le vieux bonhomme
24. Ed Ch Lo : oui
25. M : Edouard, toi aussi tu pensais qu'il avait menti^o
26. Ed : oui
27. M : D'accord euh donc on a parlé beaucoup du touriste, parlez-moi du du vieux monsieur.

28. Em : Ben le vieux monsieur c'était un Breton il était pas très riche
29. Ch : Il était barbu aussi il avait une maison aussi
30. Ed : Barbu
31. M : D'accord
32. Ed : il fumait la pipe
33. Lo : Euh c'est un petit peu un escroc ou quelque chose comme ça
34. Ed : un arnaqueur
35. Lo : un arnaqueur
36. M : D'accord euh qui est parlez-moi des personnages est-ce qu'ils sont contents ou pas contents à la fin de l'histoire et pourquoi
37. Em : En fait à la fin le touriste au final il voulait le plat et au final il a juste eu un chien et qu'il voulait pas donc en gros il a pas réussi euh ce qu'il voulait faire
38. M : D'accord
39. Ch : Il est pas super content parce qu'il a eu sa nourriture et le chien mais euh le chien il voulait le mettre dans une de plus c'était juste le bol pour les mille euros il a rien eu
40. Em : Oui donc en fait il a payé mille euros pour rien
41. Ed : oui francs

42. M : Mmh, donc il s'est fait
43. Ch : arnaqué
44. Ed : arnaqué
45. M : Donc, qui est le plus rusé selon vous°
46. Em : le vieux monsieur
47. Ch : le vieux monsieur
48. M : Euh...la fin du texte, est ce que quelqu'un peut m'expliquer la fin du texte, est ce que vous arrivez à comprendre la fin du texte° Quand ils disent qu'il y a au bout du virage plein de chiens errants comment vous le comprenez°
49. Ch : Beh...parce qu'il y a eu d'autres touristes qui qui sont allés voir le vieux monsieur pour ses chiens et en fait° c'était aussi pour le bol et que après ils l'ont (le chien) mis dans une route
- XXX
50. Ed : Moi je pense que moi je pense que le vieux monsieur il a plusieurs chiens et que à chaque fois qu'il y a des gens qui veulent le plat eh beh il les arnaque sur le chien et chaque fois les gens ils mettent dans ils mettent dans le chien dans + et le monsieur en fait il a plein de de chiens.
51. M : Pourquoi il fait tout ça d'après vous le monsieur°
52. Lo : Pour gagner de l'argent.
53. Ed : Pour gagner de l'argent

54. M : d'accord

55. Em : c'est logique

56. M : D'accord merci

Annexe IV : Retranscription oral 3

1. Chl : Eh ben moi j'ai compris qu'ils étaient trois et que euh la maman elle faisait tout à l'envers euh le +++
2. M : C'est-à-dire elle faisait tout à l'envers qu'est-ce qu'elle faisait°
3. Chl : Elle faisait euh je sais plus
4. M : Tu te souviens plus ° Edouard toi tu t'en souviens un peu de ce qu'elle faisait à l'envers°
5. Ed : Moi j'ai pas mis ce qu'elle faisait à l'envers
6. M : toi tu as dit quoi° toi qu'est-ce que tu as compris du texte°
7. Ed : Ben c'est un peu bizarre mais j'ai compris que vu que que euh elle a jamais de goûter que euh sa mère était pauvre
8. M : D'accord les autres qu'est-ce que vous en pensez°
9. Chl : Euh ben si euh je me rappelle ben euh par exemple la lessive elle mettait pas à la machine à laver elle le faisait à la main à l'eau froide
10. D'accord
11. Chl : là il y a écrit là
12. M : d'accord donc toi tu pensais que c'était quelque chose que pas beaucoup de monde fait ça

13. Chl : Non c'est c'est c'est c'est la fille euh la petite fille qui avait dit ça au début ou à la fin je sais plus
14. M : d'accord
15. Lo : Ben moi je pense que euh ils ont pas trop d'argent parce que ils ont marqué dans le texte dans le texte que la lumière que euh ils allumaient pas la lumière donc euh
16. Ed : et en plus qu'ils avaient pas de goûter
17. Lo :Donc euh oui
18. M : Alors vous êtes d'accord sur le fait qu'elle avait pas beaucoup d'argent parce qu'elle avait pas de goûter Edouard dit et Louis parce que il y avait de lumière°
19. Lo : ils faisaient peut être des économies en fait
20. M : ou alors ils faisaient des économies d'accord
21. Em : Ben moi déjà j'ai comp ben moi aussi je suis d'accord fin je pense qu'ils ont pas trop trop d'argent parce que euh déjà le feu elle fait dans un seau en fer pas dans un dans une cheminée quoi ou dans un fin voilà euh après ils dorment à trois parce que la fenêtre de la fille elle est cassée et ça fait des courants d'air fin et c'est pas la meilleure vie quoi et après elle s'occupe elle-même de son petit frère parce que sa mère doit être occupée je pense euh après elle dit que la lumière elle sert à rien mais bon c'est surtout qu'elles ont pas de lumière et euh et euh je sais plus ce qu'il y a après
22. M : d'accord tu parles de son petit frère qu'elle s'occupe de son petit frère elle dit j'aime bien m'occuper de Kévin conduire sa poussette l'habiller ou lui donner à manger je fais tout comme une petite maman qu'est ce que ça veut dire ça°
23. Em : ben ben c'est parce que en fait sa mère elle peut pas s'occuper de son frère

24. M : d'après toi elle aime bien s'occuper de son frère°
25. Em : Ben oui elle aime bien
26. M : d'accord
27. Em : et euh après à un moment elle dit elle dit euh que sa mère elle veut aller à la mairie pour euh je sais pas quoi et euh elle était revenue et elle avait euh non la prochaine fois et je sais plus ce que c'était
28. M : Ah qu'est ce que c'était cette histoire vous vous en souvenez°
29. M : Je vais vous relire le passage peut être euh elle est allée à la mairie pour acheter des tickets alors hier j'ai entendu quelque chose d'intéressant maman voudrait que je mange à la cantine parce que je suis grande maintenant elle est allée à la mairie pour acheter des tickets puis elle est revenue en disant faudrait attendre encore un peu qu'est ce que ça veut dire ça selon vous°
30. Ed : Beh en fait elle veut la mettre à la cantine mais vu qu'il faudrait payer et beh elle lui dit il faut attendre encore un peu qu'on économise
31. Em : je pense que en fait elle elle devait aller chercher des tickets pour euh pour l'amener à la cantine la petite parce que elle devrait être assez grande donc elle devrait manger à la cantine et euh mais elle a dit faut attendre encore un peu que tu grandisses et je pense que c'est parce qu'en fait elle a pas assez d'argent
32. M : ah alors tu penses que c'est parce qu'elle est pas assez grande qu'elle mange pas à la cantine ou parce qu'elle a pas assez d'argent°
33. Em : parce qu'elle a pas assez d'argent

34. M : mais sa maman est-ce qu'elle lui dit ?
35. Chl : non
36. Em : non pour pas lui faire peur
37. M : D'accord
38. Em : et après y avait écrit à la fin un cookie et du lait la maitresse m'a donné un cookie et du lait c'est parce que j'ai été sage je crois
39. Ed : c'est ce que je disais tout à l'heure
40. M : C'est parce qu'elle travaille bien qu'elle a eu ce goûter^o
41. Ed : non et pas que pour ça aussi c'est parce que euh en fait la maitresse elle dit si tu travailles bien je te donnerai du goûter parce que déjà elle vu que ses parents sont pauvres elle travaille bien à l'école pour faire un beau boulot
42. M : D'accord
43. Lo : bah en fait à dix heures y a le lait et les cookies et la maitresse elle lui en donne un deuxième à elle.
44. Pourquoi est ce qu'elle lui en donne un deuxième à elle^o
45. Lo : parce que elle travaille bien fin elle croit
46. Em : mais peut être parce que la maitresse elle s'est dit la pauvre elle est pauvre faudrait l'aider
47. M : Peut être oui

48. Em : parce que elle a dit parce que j'ai bien travaillé je crois mais c'est parce que je pense c'est parce que la maitresse elle a peut-être elle s'est peut être dit euh la pauvre euh
49. M : Chloé tu es d'accord avec ce qui se dit^o
50. Chl : euh oui
51. M : D'accord pourquoi à un moment donné la maman dit merci on a bien travaillé faut pas user ta peau déjà que tu es pas grosse^o
52. Em : Ah je pense que
53. Ed : elle est maigre parce qu'elle mange pas beaucoup
54. M : ah Chloé tu pensais la même chose^o
55. Chl : euh ben en fait j'avais pas trop compris ce passage mais au début je croyais qu'elle avait travaillé beaucoup pour aider sa mère donc elle avait les doigts rouges à force de faire plein de choses et elle a dit qu'elle était pas grosse parce qu'elle mange pas beaucoup comme elle est pauvre.
56. Em : je pense qu'en fait elle travaillait beaucoup beaucoup du coup elle elle avait les doigts rouges et sa mère elle lui a dit ne t'use pas trop la peau vu que elle est assez fine je pense enfin menue
57. Ed : mais tout à l'heure vous avez dit que elle disait que sa mère lui disait pas qu'elle était pauvre mais si elle l'aide c'est qu'elle sait qu'ils sont pauvres
58. Em : oui mais peut être que elle l'aide parce que parce qu'elle aime ça j'en sais rien moi

59. Chl : ben oui parce que elle aide bien sa mère pour s'occuper de son petit frère parce qu'elle peut pas sa mère.

60. Em : mais du coup elle lui a dit ne t'abime pas plus la peau parce que déjà qu'elle devait être très maigre et elle si elle s'abîme sa peau elle pourrait se faire mal et ça pourrait être grave quoi

61. M : d'accord et d'après vous là vous voyez comment c'est écrit c'est écrit par la petite fille et d'après vous si c'était un adulte qui racontait cette histoire ce serait écrit de la même manière^o

62. Tous : non

63. M : qu'est ce qui changerait^o

64. Chl : beh euh ce serait pas pareil parce que elle elle croit des choses mais peut être que c'est pas vrai par exemple elle a dit je crois que c'est parce que je travaille bien

65. Em : peut être que l'adulte il aurait dit euh j'ai donné un deuxième cookie euh à machintrucbidule parce que euh parce que elle elle avait pas beaucoup d'argent et elle me faisait pitié

66. M : D'accord

67. Em : et surtout euh fin il dirait fin il dirait pas je crois qu'elle est à la mairie euh mais tu es trop grande mais du coup je pense il dirait euh je suis allée à la mairie pour avoir des tickets de cantine mais ça coûtait trop cher donc j'ai pas pu

68. M : Oui d'accord Edouard tu en penses quoi toi un adulte il aurait raconté de la même manière ou différemment^o

69. Ed : Beh l'adulte eh beh déjà de un il aurait travaillé il aurait euh
70. M : si c'était un adulte si c'était un adulte qui racontait l'histoire de cette petite fille est-ce qu'il l'aurait raconté de la même manière ou est-ce qu'il l'aurait raconté comme elle° Emilie pense que non et toi qu'est-ce que tu en penses°
71. Ed : Beh non parce que un adulte il a pas il a pas la même vie qu'un enfant
72. Em : oui c'est pas la même vision
73. M : tu veux dire qu'il voit pas les même choses°
74. Chl : parce que je crois
75. Ed : en gros il connaît plus ce qu'il peut se passer enfin il se fait pas d'images.
76. M : ah il se fait pas d'images c'est quoi que vous appelez les images par exemple°
77. Em : Ben il se fait pas de il s'invente pas des choses quoi l'adulte il dirait la vérité
78. M : est ce qu'il dirait l'adulte on fait tout à l'envers°
79. Em : non
80. Chl : non
81. M : il dirait quoi°
82. Chl : il dirait peut être elle est un peu pauvre euh
83. M : oui peut être vous pensez que la petite fille euh elle se rend compte de tout ça ou elle s'en rend pas compte°

84. Chl : non parce que
85. Ed : elle s'en rend pas compte moi je m'en rendrais mais pourtant moi je m'en rendrais compte
86. Em : fin peut être un peu quand même parce que vu ce qu'elle dit euh
87. Ed : oui eu parce que c'est louche elle aide sa mère et euh à la fin euh quand t'aide un bébé on est d'accord que t'as pas les doigts qui sont rouges pour moi elle elle sait que sa mère est pauvre
88. M : d'accord donc pour toi elle sait mais peut être que mais pourquoi elle écrit comme ça alors pourquoi elle se fait des images même si elle sait⁹
89. Ed : mais parce qu'elle se dit que sa mère est pauvre et qu'elle veut travailler très bien à l'école pour pouvoir gar- gagner de l'argent plus tard
90. Chl : mais par contre j'ai pas compris un truc elle elle peut pas manger à la cantine parce que on croit que c'est trop cher pour elle qui est pauvre mais si elle va à l'école euh
91. M : L'école c'est gratuit
92. Em : en fait je pense elle a soit elle sait pas elle sait pas qu'elle est pauvre donc elle écrit ça soit elle sait mais et elle veut se rassurer elle veut pas trop stresser donc elle dit ça aux gens pour euh fin je sais pas
93. M : comme si c'était un jeu sa vie peut être pour la rassurer
94. Em : oui comme si c'était amusant

95. M : vous êtes d'accord avec ce que dit Emilie° vous êtes d'accord avec quelle version de ce que dit Emilie° Est-ce qu'elle se est ce que d'après vous elle a elle sait qu'elle est pauvre et elle se rassure ou est-ce qu'elle ne sait pas trop°
96. Chl : elle sait pas trop
97. M : Louis pour toi
98. Lo : fin peut être qu'elle le sait qu'elle est pauvre
99. Ed : ben voilà c'est ce que j'ai dit
100. Em : Mais non mais là regarde euh la nuit aussi on fait tout à l'envers normalement quand on est grand on ne dort pas avec sa maman nous on a le droit donc euh elle elle dit chouette nous on peut dormir avec ses parents alors que
101. Lo : c'est parce qu'ils ont la vitre cassée dans leur chambre
102. M : Peut être qu'elle rend les choses difficiles comment°
103. Em : faciles
104. M : peut être plus facile en les racontant de manière un peu
105. Em : amusante

Annexe V

Intenrions	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33						
	Ed	Ch	Em	Lo	Ed	Lo	Ed	Ch	Ed	Ch	Lo	Em	Ed	Ch	Em	Ch	Ed	Lo	Ed	Lo	Em	Ch	Ed	Ch	Ed	Em	Ch	Ed	Lo	Ed	Em								
Numeros des informations																																							
1.Cadre d'ensemble		X2		X3																																			
2.Mise en scene																																							
3.Description : mesure, vieux breton,																X3	X4																						
4.Touriste remarque le plat...																																							
5.Touriste exprime la grande va eur																																							
6.Le touriste s'extasié devant le chien																																							
7.Touriste veut le chien pour avoir le						X2	X3	X4													X5	X6																	
8.Breton dénigre son chien																																							
9.Breton joue la comédie																																							
10.Touriste propose d'acheter le			X2																																				
11.Breton refuse de le vendre						X2																																	
12.Touriste évoque la peine de ses																																							
13.Touriste ment pour convaincre le													X2	X3																									
14.Touriste offre des sommes de plus																																							
en plus fortes																																							
15.Breton fait monter le prix																																							
16.Breton veut gagner beaucoup																																							
17.Breton s'étonne du marché																																							
18.Breton veut être bien sûr d'être																																							
19.Touriste paie, prend le chien et le																																							
donne aux enfants																																							
20.Breton accepte le marché																																							
21.Les enfants ne voulaient pas du																																							
22.Touriste simule un faux départ																																							
23.La scene se déroule souvent																																							
24.Touriste revient et demande la																																							
25.Touriste tente de prendre le plat																																							
26.Breton le met dans une boîte																																							
27.Breton garde le plat																																							
28. Le plat : appât																																							
29.Breton a déjà vendu trois chiens																																							
30.Déroute du touriste																																							
31.Chiens errants ;																																							
approvisionnement du Breton																																							
32.Abandonnés par Touristes																																							
33. Le Breton est un escroc /																																							
34. La ruse du touriste n'a pas marché																																							
35. Le touriste a payé le chien pour rien																																							
36. Le touriste est déçu																																							
37. Le Breton est plus rusé																																							