



Les difficultés de compréhension en lecture en cycle 3

Amandine Lecoutre, Allison Yataghene

► To cite this version:

| Amandine Lecoutre, Allison Yataghene. Les difficultés de compréhension en lecture en cycle 3. Education. 2012. <dumas-00735878>

HAL Id: dumas-00735878

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735878>

Submitted on 27 Sep 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**MASTER 2 SMEEF
SPECIALITE « PROFESSORAT DES
ECOLES »
ANNEE 2011/2012
SEMESTRE 4**

INITIATION A LA RECHERCHE

MEMOIRE

**NOMS ET PRENOMS DES ETUDIANTES : Allison Yataghène & Amandine Lecoutre
SITE DE FORMATION : Gravelines
SECTION : M2B**

**Intitulé du séminaire de recherche : Langage
Intitulé du sujet de mémoire : Les difficultés de compréhension en lecture en cycle 3
Nom et prénom du directeur de mémoire : Madame Salagnac Nathalie**

Sommaire

Remerciements..........Page 1

Introduction..........Page 2

Première partie..........Page 5

 1. Définitions.....Page 5

 1) Qu'est-ce que la lecture ?.....Page 5

 2) Qu'est-ce que la compréhension en lecture ?.....Page 8

 2. Les difficultés de compréhension en lecture.....Page 10

 1) Les types de difficultés de compréhension.....Page 10

 2) Connaître l'origine des difficultés pour mieux intervenir.....Page 12

 3. La lecture et la compréhension de la lecture à l'école.....Page 13

 1) La lecture et la compréhension de la lecture au cycle 3 dans les

 Instructions Officielles de 2008.....Page 13

 2) Les stratégies de lecture.....Page 14

 3) Principes didactiques et pédagogiques pour aider les enfants à améliorer

 leur compréhension de textes.....Page 18

Deuxième partie..........Page 21

 1. Présentation du dispositif de recueil des données.....Page 21

 1) Population ciblée.....Page 21

 2) Le corpus d'enregistrement.....Page 21

Troisième partie.....	Page 23
I. Les prises de parole.....	Page 23
A) Les prises de parole lors de la correction collective de la première enseignante.....	Page 23
B) Les prises de parole lors de la correction collective de la seconde enseignante.....	Page 24
II. Les difficultés de compréhension de lecture des élèves sur le texte « Mon premier envol ».....	Page 25
A) Relevé et analyse des erreurs rencontrées chez les élèves de CM1.....	Page 26
B) Relevé et analyse des erreurs rencontrées chez les élèves de CM2.....	Page 29
III. Etayage en séance de compréhension de lecture.....	Page 32
1) Les consignes.....	Page 32
A) La première enseignante donne les consignes.....	Page 32
B) La seconde enseignante donne les consignes.....	Page 33
2) La correction collective.....	Page 35
IV. Etude comparative des deux méthodes d'enseignement.....	Page 38
Conclusion.....	Page 44
Bibliographie.....	Page 47

Annexes

Remerciements

En préambule de ce mémoire, nous souhaitons adresser nos remerciements les plus sincères aux personnes qui nous ont apporté leur aide et qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire.

Nous tenons à remercier Madame SALAGNAC, directrice du mémoire langage, pour l'aide et le temps qu'elle a bien voulu nous consacrer. Elle s'est montrée à l'écoute et a été disponible tout au long de la réalisation de ce mémoire.

Nos remerciements s'adressent également à Madame Elvire SENZIER, enseignante en classe de CM1 et Madame Dominique BLANCKAERT, directrice et enseignante en CM2 à l'école Félix Coquelle à Rosendael. Leur accueil au sein de leur classe et leurs nombreux conseils ont permis le bon déroulement de ce mémoire.

Mémoire

Domaine concerné : le langage

Thème : les difficultés de compréhension en lecture en cycle 3

Problématique : quelles sont les difficultés de compréhension en lecture en cycle 3 et quelles sont les méthodes de lecture mises en place par les enseignants ?

Introduction

Les difficultés de compréhension en lecture en cycle 3 sont un sujet qui nous a intéressé dans le sens où c'est un problème pour un grand nombre d'élèves. Par ailleurs, ce sujet pose de nombreuses questions aux enseignants. En effet, apprendre à lire demande du temps car cet apprentissage représente une activité cognitive complexe. Il est préférable de commencer tôt afin d'ancrer plus profondément le vouloir lire et le vouloir apprendre à lire. Il est donc nécessaire de développer les perceptions visuelles et auditives très tôt pour apprendre à explorer un texte. Par ailleurs, dès la maternelle les enfants entrent à l'école avec des capacités de compréhension diverses et il s'agira de s'appuyer sur ces compétences existantes pour les aider à progresser et diversifier leurs savoirs et savoir-faire. Il est primordial que l'enseignant se base sur ces pré-requis. Il faut entraîner les enfants à la mise en place de compétences d'exploration par des activités collectives et individuelles. Plus l'enfant possèdera un vocabulaire riche et un bon niveau de langage, plus son entrée en lecture sera facilitée. De même, plus l'enfant exerce sa mémoire, plus il est facile pour lui de retenir les informations visuelles et auditives nécessaires à l'acte de lire. Par ailleurs, la répétition est une condition nécessaire de l'apprentissage. De plus, il faut avant tout être capable d'acquérir le code et le sens, ces deux procédés fonctionnent en synergie. En effet, le bon lecteur est simultanément un décodeur et un chercheur de sens. Le codage des sons est le socle de la maîtrise de l'écriture. L'acquisition du code passe par le décodage. Celui-ci est une condition nécessaire à la compréhension en lecture.

mais elle n'est pas une condition suffisante. Comprendre, c'est être capable de se représenter mentalement la situation, de passer son temps à chercher le sens d'un texte. Certes, pour accéder à la lecture un élève doit avoir envie d'apprendre. En effet, sans envie l'enfant ne fournira pas l'effort que nécessite cet acte complexe. S'il n'a pas vu ses parents prendre du plaisir à lire, il aura plus de difficultés à considérer la lecture de manière positive. Donner envie de lire, développer le goût de lire est primordial. L'enseignant montre que lire est une occasion d'échanges et de discussions. Il doit associer les moments de lecture à des actes privilégiés. Ainsi, nous avons trouvé particulièrement intéressant de nous demander comment l'école permet aux élèves de progresser vers la maîtrise de la lecture.

Dans le cadre de notre master spécialité « professorat des écoles », nous avons eu l'occasion de réaliser différents stages en écoles maternelles et élémentaires au cours de la première année. Nos observations nous ont amenées à nous poser diverses questions notamment en compréhension de lecture. Comment l'enseignante s'aperçoit-elle que les élèves rencontrent des difficultés ? Comment pallier à ces difficultés ? Par ailleurs, nous pouvons lire dans les Instructions Officielles de 2008 que la lecture est une préoccupation de l'Education Nationale. De même, lors de notre stage en cycle 3 à l'école Félix Coquelle nous avons remarqué que certains élèves présentaient d'importantes lacunes dans ce domaine. Nous savons que la compréhension est un élément indissociable de la lecture. Il est impossible de considérer un enfant comme lecteur tant qu'il ne maîtrise pas simultanément les procédés du code et de la compréhension. En effet, le bon lecteur est à la fois un décodeur et un chercheur de sens. De plus, nous pensons que l'école est un lieu privilégié pour apprendre à lire et l'enseignant y joue un rôle essentiel dans le cheminement de l'élève vers la maîtrise de la lecture et de la compréhension de textes. La lecture présente également une grande richesse en tant qu'outil de communication écrite et les interactions orales qui s'installent entre le maître et l'élève renforcent le sens et la compréhension de cette lecture.

Nous avions déterminé une problématique initiale qui était : quelles sont les difficultés de compréhension ? Nous avons ensuite ajuster notre problématique car il n'était pas possible d'obtenir des enregistrements enrichissants voire pertinents pour nos recherches. Pour cause, filmer les élèves en situation de lecture ne nous aurait pas permis de nous apercevoir des difficultés principales des élèves. Par conséquent, nous avons choisi de changer de problématique tout en gardant l'orientation générale de notre sujet, à savoir

la compréhension en lecture. Nous avons donc décidé de ne plus traiter seulement la question des types de difficultés mais nous avons souhaité nous interroger sur le rôle de l'enseignant. Pour toutes ces raisons nous avons l'intention d'axer notre réflexion sur le point suivant : quelles sont les difficultés de compréhension en lecture en cycle 3 et quelles sont les méthodes de lecture mises en place par les enseignants ?

La première partie de notre rapport sera essentiellement théorique et se divisera en trois axes. Tout d'abord, il s'agira de définir les notions de lecture et de compréhension de la lecture puis il conviendra d'énoncer les types de difficultés rencontrés par les élèves en compréhension de lecture. Enfin, nous mettrons en évidence les stratégies possibles pour aider les élèves à améliorer leur compréhension de la lecture. Dans une seconde partie, nous nous attacherons à présenter le dispositif de recueil de données. Enfin, la dernière partie traitera de l'analyse de nos données permettant de mieux comprendre comment l'école permet aux élèves de progresser vers la maîtrise de la compréhension en lecture.

I) Définitions

1) Qu'est-ce que la lecture ?

La lecture est une activité complexe au carrefour de diverses disciplines à savoir la neurobiologie, la linguistique, la psychologie cognitive et la sociologie. Lire c'est poser des questions à un texte, prélever des informations, procéder par hypothèses et anticipations, saisir un sens global, trouver la réponse à un problème, en somme c'est mettre en place des structures mentales. Pour que les élèves apprennent à lire, l'enseignant doit prévoir différentes activités pour que les élèves acquièrent diverses compétences. Ces compétences mises en jeu en lecture sont tout d'abord d'ordre linguistique permettant la maîtrise du code écrit des règles de grammaire et de la syntaxe. Les compétences pragmatiques permettent la maîtrise des différents registres de langue et la capacité à prendre en compte la situation de communication et d'énonciation en jeu dans le texte lu. Les compétences culturelles renvoient à la culture générale. Quant aux compétences métacognitives, elles permettent au lecteur de réfléchir sur son activité et les stratégies mises en jeu pour les réguler au mieux. Ainsi, on note que lire presuppose des conditions indispensables.

Selon ¹Jean Hébrard (2004), pour que les élèves apprennent à lire, il faut que les enseignants travaillent avec leurs élèves les deux axes de l'enseignement de la lecture à savoir la reconnaissance des mots ainsi que la compréhension des phrases puis de textes. Tout d'abord, Jean Hébrard opte pour une familiarisation précoce de l'enseignement de la lecture puisque la lecture est un apprentissage long qui doit être travaillé avec les enfants très tôt. Il conseille aux parents de lire le plus souvent possible des histoires aux enfants dès l'âge de deux ans puisque selon lui la période des premiers essais et d'expériences de lecture et d'écriture est indispensable pour préparer les élèves à devenir lecteur. Durant

¹ Inspecteur général de l'éducation nationale, membre de l'ONL, il a participé à la conception des nouveaux programmes du primaire. Interview concernant la prévention de l'illettrisme (2004).

cette phase, le jeune enfant demande régulièrement à un adulte de lui lire une histoire, il observe les comportements ainsi que les pratiques des lettrés et s'intéresse aux écrits puis les interprète à sa façon. Pendant ces premières expériences, l'enfant découvre le sens de la lecture et identifie également différents supports d'écrits et en saisit la fonction (recette, journal, affiche). Ces premières expériences de lecture permettent à l'élève de faire quelques découvertes fondamentales sur le fonctionnement de l'écrit. Selon lui, il faut donc travailler l'apprentissage de la lecture dès la maternelle afin d'ancrer dès le plus jeune âge le vouloir lire et surtout le vouloir apprendre à lire. Il explique également que l'enseignement de la lecture s'effectue sur trois ans (grande section, cours préparatoire mais aussi au cours élémentaire). Un travail de lecture intéressant en maternelle que souligne Jean Hébrard est celui de la lecture à haute voix de la part de l'enseignant puis la reformulation de la part des élèves sous forme de dictée à l'adulte. Selon Jean Hébrard, l'exercice de la dictée à l'adulte est une activité centrale de l'école maternelle qui permet de passer du langage à la langue et d'initier l'élève aux spécificités de l'écrit en le plaçant dans une situation de production. Jean Hébrard montre également dans ses divers articles que plus l'enfant sera au contact d'albums plus il pourra parler et comprendre les histoires qui lui ont été lues. Le rôle de l'école maternelle est de familiariser les enfants au monde de l'écrit mais aussi de les aider à comprendre la lecture et l'écriture. Pour cela, l'enseignant doit mettre en œuvre diverses activités en montrant son plaisir, en racontant des histoires et en montrant que lire est une occasion d'échanges et de discussions. Selon Jean Hébrard, l'entrée au cours préparatoire est un moment important puisque l'élève apprend le principe alphabétique et travaille en continu la production écrite, l'identification et la compréhension de mots. Jean Hébrard souligne l'importance au cours élémentaire d'automatiser la reconnaissance des mots et d'apprendre à lire des phrases plus complexes pour devenir un lecteur autonome. Il insiste également sur le fait qu'il faut durant ces trois années d'apprentissage de la lecture travailler la compréhension notamment avec la lecture d'albums.

En s'appuyant sur nos connaissances acquises lors des cours de français de Madame Corinne Martin et sur les articles de ²Raymond Toraille (1989) et ³Jean Foucambert (1976), nous avons cherché à définir la lecture. Tout d'abord, pour accéder à la lecture,

² Ancien inspecteur de l'Education nationale. Il est l'auteur de *L'apprentissage de la lecture* (1989).

³ Ancien inspecteur de l'Education nationale. Il est l'auteur de *La manière d'être lecteur* (1976).

l'élève doit développer le plus tôt possible ses capacités perceptives, cognitives, linguistiques, mnémoniques et son envie d'apprendre car l'apprentissage de la lecture est « difficile et mobilise toutes les forces et les capacités de l'apprenti lecteur ». En effet, apprendre à lire demande du temps car cet apprentissage représente une activité cognitive complexe. Il est donc nécessaire de développer les perceptions visuelles et auditives très tôt. Par ailleurs, dès la maternelle chaque enfant arrive avec des compétences personnelles. Il est primordial que l'enseignant se base sur ces pré-requis. De plus, Jean Foucambert distingue le déchiffrement de la lecture. « Progressivement, dans les textes, le déchiffrement est remplacé par la lecture ». De plus, il indique que c'est à force d'entraînement que l'accès à la lecture devient un automatisme.

Comme le dit⁴ Michelle Waelput, il faut entraîner les enfants à la mise en place de compétences d'exploration par des activités collectives et individuelles : des jeux de discriminations visuelles et auditives, de repérage des différences, des similitudes etc. En particulier, il faut insister sur le développement au niveau linguistique et mnémonique. Plus l'enfant possèdera un vocabulaire riche et un bon niveau de langage, plus son entrée en lecture sera facilitée. De même, plus l'enfant exerce sa mémoire, plus il est facile pour lui de retenir les informations visuelles et auditives nécessaires à l'acte de lire ». Par ailleurs, la répétition est une condition nécessaire de l'apprentissage. Il convient que l'usage de ces activités soit fréquent car les jeunes enfants retiennent d'autant mieux les mots de leur environnement en les voyant et les lisant quotidiennement. Enfin, pour lire il faut avant tout être capable d'acquérir le code et le sens, ces deux procédés fonctionnent en synergie. En effet, le bon lecteur est simultanément un décodeur et un chercheur de sens. Selon Michel Waelput « le codage des sons est le socle de la maîtrise de l'écriture ; sans lui, l'écrit ne peut pas faire langage. L'acquisition du code passe par le décodage. Le décodage comprend une décomposition en segments de taille variable selon l'expertise du lecteur. Ces segments sont associés à des représentations phonologiques qui sont ensuite fusionnées pour aboutir à la reconnaissance de la forme orale du mot. Le décodage repose sur la connaissance des correspondances grapho-phonétiques, c'est-à-dire sur la mise en œuvre du principe alphabétique. Mais la valeur sonore des graphèmes n'est pas la seule dimension du système de l'écrit : il faut y ajouter les valeurs lexicales, syntaxiques. De plus, le décodage est une condition nécessaire à la compréhension en lecture mais elle n'est

⁴ Psychopédagogue, elle est l'auteur de *Aimer lire dès la maternelle* (2005).

pas une condition suffisante ». C'est pourquoi il n'est pas rare de rencontrer de bons décodeurs qui ne sont pas de « bons compreneurs ».

2) Qu'est-ce que la compréhension en lecture ?

Nous nous sommes intéressés à comprendre ce que signifie la notion : la compréhension en lecture. Comprendre c'est être capable de se représenter mentalement la situation et d'être capable de chercher le sens d'un texte.⁵ Michel Fayol montre que comprendre c'est construire une représentation mentale intégrée et cohérente de la situation décrite par le texte. Comprendre se traduit par l'exécution d'un ensemble de tâches à savoir : prendre des indices, mémoriser les éléments, restituer l'ordre et les relations entre les éléments, reformuler, synthétiser, inférer, interpréter, questionner, contrôler ce qui nécessite l'utilisation de stratégies comme les prises d'indices, l'utilisation de connaissances antérieures, l'association d'informations que nous détaillerons dans la suite de notre travail. Par ailleurs, on distingue différents niveaux de compréhension. Tout d'abord, la compréhension inférentielle qui consiste à être capable de faire des inférences, c'est-à-dire construire les informations implicites du texte en établissant des relations logiques entre les indices sélectionnés et prélevés dans le texte, et en déduisant le non-dit du texte. Le degré d'implicite d'un texte est un critère pour déterminer sa complexité de lecture. La compréhension fine quant à elle enseigne la capacité à proposer une interprétation du texte c'est-à-dire faire un choix parmi les significations possibles du texte pour retenir uniquement la plus plausible en mettant en confrontation les indices du texte, les informations implicites construites et sa propre culture. La compréhension fine consiste également à porter un jugement sur le texte. Etre lecteur c'est avoir un accès autonome au texte, c'est le but de l'apprentissage de la lecture.

Cependant⁶ Liliane Sprenger Charolles et Pascal Collé (2006) pensent qu'une pédagogie fonctionnelle de la lecture est moins efficace qu'une méthode centrée sur le décodage. Ils se sont intéressés sur l'incidence d'un entraînement de la conscience phonémique sur

⁵ Chercheur et membre de l'Observatoire national de la lecture. Il dirige un laboratoire qui consacre ses recherches à l'apprentissage.

⁶ Psychologues auteurs de *Pratiques pédagogiques et apprentissage* (2006)

l'apprentissage de la lecture lors de plusieurs études. Les résultats de ces études ont révélé que l'enseignement systématique des correspondances grapho-phonémiques est très efficace. Ils montrent également que les élèves exposés à cette méthode ont obtenu de meilleurs résultats en ce qui concerne le décodage mais aussi la compréhension de textes écrits comparé aux élèves qui ont bénéficié d'une autre méthode. Ils remarquent également que l'apprentissage et l'entraînement précoce de la conscience phonémique facilitent l'exercice de lecture pour les élèves.

Pour d'autres en revanche, la compréhension suppose que le décodage ne mobilise plus l'attention des élèves comme l'indique Raymond Toraille.⁷ Jean-Emile Gombert quant à lui pense que : «L'enjeu de la lecture n'est pas de contourner l'apprentissage du décodage mais de la rendre tellement automatique que le lecteur pourra l'utiliser sans y consacrer trop d'attention et ainsi disposer de toute son intelligence au service de la compréhension ». Cependant, il souligne le fait que le décodage est une condition nécessaire à la compréhension en lecture mais elle n'est pas une condition suffisante.

L'article de ⁸Sylvie Cèbe, ⁹Roland Goigoux et ¹⁰Serge Thomazet, montre que l'identification des mots écrits ne suffit donc pas à réaliser deux grands types de traitements cognitifs : premièrement les traitements locaux qui lui permettent de construire la signification des groupes de mots et des phrases qu'il décode et deuxièmement les traitements globaux qui l'amènent à construire une représentation mentale de l'ensemble du texte. Pour un élève de CP, la charge mentale est mobilisée par le décodage, ce qui

⁷ Professeur de psychologie du développement cognitif, il est l'auteur de *Enseigner la lecture au cycle 2* (2000).

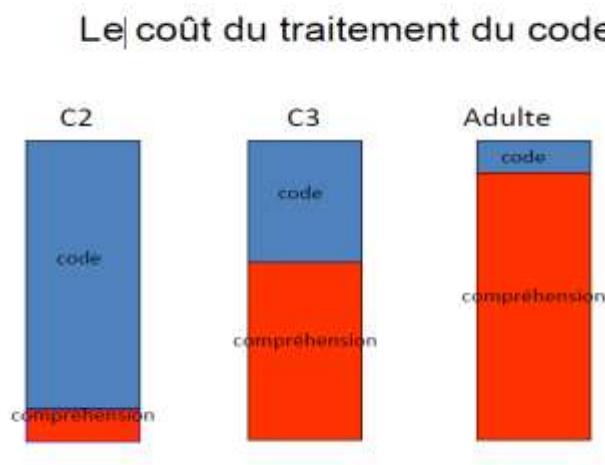
⁸ Docteur en psychologie de l'enfant et de l'adolescent, Sylvie Cèbe est professeure adjointe à la Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Education (FPSE) de Genève.

⁹ Professeur des Universités, il dirige depuis 1999 le laboratoire de recherche sur l'enseignement PAEDI de l'IUFM d'Auvergne et de l'université Blaise Pascal à Clermont-Ferrand. Spécialiste des questions d'enseignement de la lecture, il assure également la formation de formateurs et de cadres de l'Éducation nationale.

¹⁰ Maître de conférences à l'IUFM d'Auvergne, Clermont-Ferrand, France en détachement à l'Université du Québec.

Ils sont tous les trois auteurs de *Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités* (2009).

laisse peu de place pour la compréhension. Pour appuyer cette idée, nous nous appuierons d'un schéma issu du site de l'inspection académique de Créteil :



11

II) Les difficultés de compréhension en lecture

1) Les types de difficulté de compréhension

Notre sujet étant les difficultés de compréhension en cycle 3 chez les bons lecteurs, il nous semble important de distinguer les différents types de difficultés rencontrées en compréhension. Comme l'indique Sylvie Cèbe, Roland Goigoux et Serge Thomazet (2009) une fois les problèmes de décodage résolus, certains élèves ont encore des difficultés à comprendre ce qu'ils lisent. Cela montre bien que l'identification des mots écrits n'est pas suffisante pour garantir la compréhension du texte. La compréhension d'un texte écrit exige en effet la maîtrise de stratégies qui permet de construire à la fois la signification des groupes de mots et des phrases (traitements locaux) et la représentation mentale de l'ensemble du texte (traitements globaux). Ces différents types de stratégies responsables de la compréhension définissent autant de sources possibles de difficultés. Beaucoup

¹¹ Source : Rapport d'IEN, Inspection académique de Créteil.

d'élèves se méprennent sur les procédures à mobiliser. Lors du stage en cycle 3 en CM1 que nous avons effectué cette année, nous avons eu l'occasion d'observer les élèves en situation de compréhension de lecture. A l'aide de nos observations et en s'appuyant sur nos lectures dont l'article de ¹²Béatrice Etienne et Annie Portelette (2010) nous avons pu faire un classement des difficultés de compréhension.

_l'élève croit qu'il suffit de décoder tous les mots pour les comprendre. Il lit tout le texte puis pour mieux comprendre recommence à tout relire du début. Il croit qu'en lisant tout le texte du début il le comprendra ;

_l'élève ne sait pas sélectionner les informations importantes du texte ;

_l'élève ne sait pas réguler et contrôler sa lecture par des retours en arrière, des modulations de sa vitesse de lecture, des recherches d'indices de sens ;

_l'élève lit mot à mot et ne crée pas de groupe de sens ;

_l'élève n'utilise pas le contexte pour mieux comprendre ;

_l'élève ignore la ponctuation donc il commet des erreurs d'interprétation ;

_l'élève fait des digressions mentales ;

_lorsque les élèves ne savent pas répondre à une question posée, ils relisent le texte en entier même si l'information qui permet de répondre se trouve à la fin ;

_les élèves ignorent qu'il faut moduler la vitesse de lecture et ils ne ralentissent pas lorsqu'ils traitent un passage délicat du texte ;

Par ailleurs, Jacques Crinon, qui a effectué une conférence sur les difficultés de la lecture, *lire c'est comprendre*, explique que les difficultés ne sont pas forcément liées au code, mais davantage liées à la compréhension. Selon lui les difficultés éprouvées peuvent avoir plusieurs origines qui nous semblent importantes de relever:

_l'élève ne comprend pas les intentions des personnages ;

_le lexique est le premier obstacle à la compréhension : trop de mots inconnus de la part des élèves peuvent bloquer la compréhension du texte ;

¹² Professeurs à l'université de Créteil, auteurs de *Rendre visible le travail du lecteur* (2010).

2) Connaître l'origine des difficultés pour mieux intervenir

Lors de notre stage de master 1 en cycle 3, nous avons appris qu'il était nécessaire de travailler la compréhension dès le plus jeune âge pour ne pas laisser s'installer les difficultés. Il nous a semblé pertinent de joindre cette idée à un article de Sylvie Cèbe, Roland Goigoux et Serge Thomazet. Pour ces derniers, les élèves de collège qui éprouvent des difficultés en lecture sont des élèves qui n'ont pas acquis les procédures pour comprendre un texte. Ces élèves doivent suivre des séances de remédiation avec une intervention pédagogique spécifique pour y pallier. Ils pensent donc qu'il est important de proposer dès l'école élémentaire un ensemble d'activités particulières visant explicitement le développement des compétences qui sous-tendent la compréhension. Ils ont mené des recherches dans le domaine de la compréhension afin de cerner où se situent les sources majeures des difficultés rencontrées par les élèves. Le but étant de savoir sur quels points précis doit se focaliser l'intervention pédagogique. Ils ont ainsi pu mettre en évidence les difficultés en se limitant à quatre pôles : les procédures de décodage, les types de traitement à l'œuvre dans la lecture, le contrôle de l'activité et les stratégies déployées.

Néanmoins, nous avons pu constater lors de nos observations qu'il est difficile de relever la source qui engendre les difficultés de compréhension chez un élève. Nous nous étions par ailleurs posées la question de savoir comment mettre en place des exercices de remédiations sans connaître réellement l'origine de ces difficultés.¹³ Michel Fayol pense en effet que l'activité de lecture telle que nous la pratiquons est une activité inobservable. Selon lui, il est impossible de savoir réellement ce que fait un individu quand il lit. Hormis observer le mouvement des yeux ou celui des lèvres, aucune expression physique ne donne accès aux opérations cognitives qui sont mises en œuvre à ce moment-là. Parfois, lorsqu'on lit un texte, on perd le fil de sa lecture, ou on est amené à revenir en arrière. Il se passe donc un certain nombre d'opérations qui sont spontanées et maîtrisables, des opérations qui ont donc été acquises. Michel Fayol s'est interrogé afin de savoir si « ces opérations ne pourraient pas être externalisées ». « Cette externalisation permettrait de fournir un exemple aux élèves. Des opérations de ce genre pourraient-elles être mises en œuvre spontanément et améliorer la compréhension des élèves ? » Cette interrogation fait référence à la métacognition. La métacognition se rapporte à l'idée selon laquelle, chez les êtres humains, il existe des procédures et des façons de penser, mais qu'il existe aussi une

¹³ Il est l'auteur de *La lecture au cycle III : difficultés, prévention et remédiations*.

capacité à regarder les façons de penser, à réfléchir à ce qu'elles sont et à les adapter le mieux possible aux difficultés rencontrées.

¹⁴Martine Rémond (2009) nous indique que la métacognition doit faire l'objet d'un enseignement dont le but est de permettre aux enfants d'apprendre à contrôler leur compréhension. L'étude de la métacognition conduit à enseigner les techniques de questionnement. Cet enseignement consiste à tenter de trouver par soi-même le lien entretenu par des entités évoquées, autrement dit à inférer. L'enseignement de la métacognition consiste aussi à faire mimer par l'enseignant les activités de compréhension devant les élèves. Rapidement, l'enseignant délègue la gestion de ces activités aux élèves eux-mêmes. L'idée est que les élèves parviennent à expliquer comment ils procèdent pour construire une signification sur un texte. Cette technique donne lieu à des échanges. Au final, ce sont les capacités des élèves à construire une représentation unifiée qui évoluent et s'améliorent.

III) La lecture et la compréhension de la lecture à l'école

1) La lecture et la compréhension de la lecture au cycle 3 dans les Instructions Officielles de 2008

La lecture est une préoccupation de l'Education Nationale. Les recommandations ministrielles témoignent de l'importance accordée à la lecture. Cette compétence fait par ailleurs partie des apprentissages fondamentaux du cycle 2. Les Instructions officielles de 2008 préconisent aux enseignants de travailler la compréhension dans différents domaines à savoir : « la compréhension des phrases ; la compréhension de textes scolaires (énoncés de problèmes, consignes, leçons et exercices de manuels) ; la compréhension de textes informatifs et documentaires ; la compréhension de textes littéraires (récits, descriptions,

¹⁴ Professeur à l'Université de Paris 12, auteur de *La métacognition une composante de la compréhension* (2009).

dialogues, poèmes). » Les enseignants de cycle 3 doivent mettre en place des situations pour que les élèves apprennent à comprendre le sens des textes en reformulant l’essentiel et en répondant à des questions le concernant. Pour cela, ils doivent mettre en place des activités de repérage des principaux éléments du texte (les personnages et les évènements d’un récit par exemple), mais aussi des activités sur son analyse : titre, organisation des phrases en paragraphes, ponctuation, mots de liaison, temps verbaux, champs lexicaux.

2) Les stratégies de lecture

Plusieurs recherches sur l’enseignement de stratégies montrent que le niveau de compréhension en lecture peut être amélioré par un entraînement à l’utilisation de stratégies. On parle de stratégies de lecture pour désigner la manière dont on lit un texte. Deux paramètres sont essentiels dans la définition des stratégies de lecture : la situation et les objectifs visés par la lecture. La maîtrise d’un éventail ouvert de stratégies et l’aptitude à choisir dans une situation donnée la stratégie la mieux adaptée constituent des compétences de lecture essentielles. Le prélèvement d’indices ponctuels et explicites dans un premier temps permet à l’enfant de relever quelques informations ponctuelles du texte. Les premières lectures des élèves consistent à additionner les indices du texte sans stratégie particulière pour les relier. Le repérage des indices spatio-temporels dans un second temps permet la réalisation d’inférences. Au cours du cycle 2 et 3, les élèves deviennent capables de repérer et d’organiser les indications d’espace et de temps contenues dans le texte. Ils parviennent peu à peu à relier plusieurs informations entre elles et à en déduire les informations implicites du texte comme par exemple relier le pronom « il » à son référent mais aussi reconstituer la chronologie d’un texte. En ayant acquis des repères culturels et des capacités de raisonnement, au cycle 3, l’enfant devient enfin capable de relier les informations entre elles mais aussi de les mettre en relation avec ses propres connaissances, ce qui va le conduire à pouvoir accéder peu à peu à la compréhension fine d’un texte et à son interprétation. Nous donnerons par la suite quelques exemples de types de stratégies en faisant référence à quelques chercheurs. Tout d’abord,¹⁵ Francine Cicurel

¹⁵ Professeur des universités linguistique et didactique du français langue étrangère à l’Université de Paris III dont ses domaines de recherches sont la méthodologie de lecture, l’analyse des textes et l’étude des pratiques lectorales, propose une large typologie de stratégies lecture.

nous indique que les stratégies de compréhension de la lecture se définissent pour l'essentiel, en référence aux objectifs poursuivis par le lecteur :

- _lecture studieuse : Tirer le maximum d'informations du texte
- _lecture balayage : Prendre connaissance de l'essentiel du texte
- _stratégie de sélection : Rechercher une information ponctuelle
- _lecture-action : Réaliser une action à partir d'un texte contenant des consignes
- _lecture oralisée : Communiquer une information écrite

Par ailleurs, cette idée rejoint les propos tenus par¹⁶ Jacques Crinon lors de sa conférence intitulée « Apprendre à comprendre les textes » que nous aborderons dans la partie sur les inférences :

_inférer

En lecture, les élèves apprennent assez rapidement à repérer l'information lorsqu'elle est explicitement formulée dans le texte qu'ils ont à lire et qu'ils peuvent recopier textuellement les données pour répondre aux questions de compréhension qu'on leur pose. Mais ils ont beaucoup plus de difficultés à dégager l'information lorsqu'elle est implicite, lorsqu'ils doivent "lire entre les lignes", c'est-à-dire inférer. L'inférence est une opération logique de déduction qui consiste, à partir d'indices présents dans le texte, à rendre explicite une information qui n'est qu'évoquée ou supposée connue. Pour Michel Fayol, « les inférences sont des interprétations qui ne sont pas littéralement accessibles, des mises en relation qui ne sont pas explicites. C'est le lecteur qui les introduit dans l'interprétation des mises en relation qui ne sont pas immédiatement accessibles ». De même,¹⁷ Jocelyne Giasson (1990) montre qu'identifier et comprendre les référents constituent une des facettes des processus de la compréhension. Selon elle, l'inférence est un aspect indispensable à la construction du sens entre les phrases. Elle distingue plusieurs types d'inférences :

¹⁶ Professeur chercheur des universités en Sciences de l'éducation à l'IUFM de Créteil.

¹⁷ Professeur agrégée au Département de psychopédagogie des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Elle a publié divers documents sur la lecture, l'apprentissage et l'enseignement de la lecture. Elle est l'auteur de *La compréhension en lecture* (1990).

-les inférences fondées sur le texte

-les inférences fondées sur les connaissances du lecteur

Elle ajoute que l'inférence fondée sur le texte est incluse dans la phrase alors que l'inférence fondée sur les connaissances du lecteur ne l'est pas. Jacques Crinon (2005) dans une conférence intitulée « apprendre à comprendre les textes » nous explique sa conception des inférences. Selon lui, pour lire on utilise des connaissances extérieures mais aussi le texte, et notamment ce qui va permettre dans le texte de construire la cohérence du texte. Il insiste sur les situations d'apprentissage des inférences qu'il considère comme un élément didactique essentiel. Il indique que cela constitue un premier apport et que c'est une manière de manipuler et annoter les textes. Les situations de débat plus particulièrement sont efficaces car elles ont un intérêt pour les élèves. En effet, les situations de débat aident à s'entraîner à inférer. Ces débats sont donc avant tout des débats d'interprétation où les élèves donnent leur avis sur ce qu'ils ont compris du texte et donc commencent à inférer. Les élèves à travers le débat arrivent à construire ensemble les choses. Jacques Crinon pense que la situation de débat est une activité plus pertinente qu'un questionnaire de compréhension à travailler en individuel. Il propose un dispositif qui s'appuie sur une première lecture silencieuse puis sur des échanges entre l'enseignant et les élèves. Les propositions des élèves doivent faire avancer la réflexion collective. Une dernière lecture du texte doit ensuite permettre aux élèves de regarder les éléments du texte qui auraient pu aller les aider à répondre aux questions du maître.

Comme il a été indiqué précédemment, les élèves apprennent assez rapidement à repérer l'information lorsqu'elle est explicitement formulée dans le texte qu'ils ont à lire et qu'ils peuvent recopier textuellement les données pour répondre aux questions de compréhension qu'on leur pose. Mais ils ont beaucoup plus de difficultés à dégager l'information lorsqu'elle est implicite. C'est en effet l'idée soutenue par¹⁸ Hélène Makdissi (2006) qui indique qu'il est possible d'anticiper les difficultés de compréhension en lecture avant l'entrée à l'école primaire. En effet, selon elle « les difficultés en compréhension de texte ne relèvent pas tant d'une difficulté à répondre en se référant aux textes (repérage d'information), mais bien d'une difficulté à élaborer des inférences. » Hélène Makidissi définit quatre fonctions des inférences :

¹⁸ Psychologue, auteur de *Les inférences en lecture : intervenir dès le préscolaire* (2006).

- résoudre des ambiguïtés lexicales
- élaborer une toile de fond de l'histoire qui rendra possible les interprétations
- reconnaître les anomalies dans le cours des événements
- prédire les causes et les conséquences d'un événement

Elle distingue ainsi les inférences lexicales où l'enfant utilise ses connaissances sur le contexte et sur la syntaxe pour comprendre un mot inconnu, des inférences causales où cette fois-ci l'enfant élabore une toile de fond ce qui contribue à la représentation mentale d'actions lui permettant ainsi de questionner, de provoquer des anticipations, de confirmer ou d'infirmer en cours de lecture pour au final comprendre le sens du texte. Par ailleurs, Hélène Makdissi fait remarquer que l'enfant commence dès le préscolaire à élaborer et à complexifier ses inférences à l'oral à partir de son vécu et des histoires réelles ou fictives qui lui sont racontées, bien avant l'apprentissage formel de la lecture. Par conséquent, les inférences à l'oral doivent dès le préscolaire être utilisées pour développer la capacité à inférer à l'écrit et ainsi améliorer la compréhension en lecture. Dans cette perspective, les axes du développement à privilégier sont la construction des inférences causales, la structuration des récits rappelés ou inventés, puis le sens des connecteurs et des anaphores utilisés par les jeunes enfants. Le but étant « d'intervenir sur le développement des inférences en lecture avec les enfants dès le plus jeune âge afin de prévenir les difficultés ultérieures susceptibles de survenir lors de l'apprentissage formel de la langue écrite. » Le secteur de recherche principal du professeur Makdissi consiste à vérifier et à préciser les liens entre la compréhension des histoires présentées à l'oral chez l'enfant âgé de 3 à 6 ans et la compréhension en lecture une fois l'âge scolaire atteint. Cette chercheuse vise ainsi à fixer des objectifs de développement à établir dès le préscolaire pour favoriser l'apprentissage ultérieur de la lecture à l'âge scolaire. Makidissi souligne l'importance du rôle du maître dans le travail sur les inférences en indiquant que l'enseignant doit s'attacher à construire des lectures interactives au quotidien en posant des questions censées stimuler la construction d'inférences lexicales et l'élaboration d'inférences causales, comme par exemple : comment se sent le personnage ? Pourquoi le personnage fait-il cela ? etc. Partageant l'idée selon laquelle les enfants en difficulté peuvent très bien maîtriser les éléments de décodage sans toutefois comprendre ce qu'ils lisent,¹⁹ Edy

¹⁹ Psycholinguiste, auteur de *Relation entre narration orale et compréhension de la lecture* (2009).

Veneziano (2008) indique qu'il faut axer le travail sur les compétences narratives des enfants en intervenant, très tôt, au niveau du sens et de la structuration des discours. Il démontre que les échanges verbaux en cours d'activité permettent aux enfants de mieux construire les objets de savoir complexe comme celui de la langue, autant à l'oral qu'à l'écrit. En effet, le dialogue vise à la production de narrations cohérentes à travers la construction de sens quant aux causes des événements ainsi qu'aux buts et aux motivations des personnages. Il est donc nécessaire de mettre l'accent sur la compréhension et sur la mise en langage de cette compréhension.

3) Principes didactiques et pédagogiques pour aider les enfants à améliorer leur compréhension de textes

Lorsque l'on observe un bon lecteur en train de lire, son comportement nous paraît aussi naturel que s'il nageait ou s'il faisait du vélo. D'où la déduction un peu rapide qu'il suffit de mettre un enfant en situation de lire pour lui faire découvrir, d'hypothèse en déduction, les mécanismes du code écrit et qu'il naîsse ainsi à la lecture avec autant de plaisir que d'efficacité. Or on sait que « construire le sens des phrases, appréhender la cohérence d'un texte, nécessitent l'accompagnement d'un médiateur bienveillant et exigeant. Un enseignant doit pouvoir identifier les difficultés d'apprentissage de ses élèves, et proposer des aides et des remédiations adaptées aux besoins. » Comme l'indique²⁰ Alain Bentolila, apprendre à lire est parfois long et difficile. Pour le professeur, enseigner la lecture dans les conditions favorables nécessite de solides connaissances théoriques et une mise en pratique réfléchie et adaptée. Il est clairement visible que lorsque l'enseignant travaille la compréhension avec les élèves, l'étayage est mis en jeu lors des moments de consignes et de corrections. Par ailleurs,²¹ Jérôme Bruner (1983) définit l'étayage comme les moyens grâce auxquels un adulte ou un spécialiste vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte et moins spécialiste que lui en lui permettant de se concentrer sur les éléments relevant de ses compétences. De plus, la notion d'étayage est intimement liée au

²⁰ Linguiste français dont l'intérêt se porte sur l'illettrisme des jeunes adultes et l'apprentissage de la lecture et du langage chez l'enfant.

²¹ Psychologue américain dont le travail porte en particulier sur la psychologie de l'éducation.

concept Vygotskien de zone proximale de développement, puisque Bruner l'utilise pour désigner l'ensemble des interactions de soutien et de guidage mises en œuvre par un adulte ou un autre tuteur pour aider l'enfant à résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au préalable, la compréhension de la solution devant précéder sa production. Selon Bruner, le processus d'étaillage implique six fonctions :

- _une fonction de finalisation ou d'enrôlement : l'enseignant explique aux enfants pourquoi ils vont faire cette activité afin de susciter leur attention et leur motivation.
- _une fonction de réduction du degré de liberté : l'enseignant encadre des tâches et peut banaliser le nombre d'étapes à franchir pour arriver au résultat.
- _une fonction de maintien ou de guidage de l'attention : l'enseignant aide l'enfant à se recentrer sur le but initial de la tâche et à optimiser l'efficacité de sa démarche grâce à ses questions et ses reformulations.
- _une fonction de contrôle de la frustration : l'enseignant valorise les réponses des enfants et dédramatise les erreurs.
- _une fonction de démonstration ou de représentation de modèles : l'enseignant aide l'enfant à travers une présentation (affiche) qui reprend les éléments attendus.
- _une fonction de feed-back : l'enseignant revient sur ce qui a été dit pour encourager, motiver et accompagner la parole de l'enfant.

De plus, il est important de poser des questions ouvertes génératrices de langage et de respecter des temps de silence pour permettre à la pensée de l'élève de s'élaborer. L'oral de l'enseignant doit également faire l'objet d'une attention particulière : le vocabulaire doit être adapté et les énoncés doivent être simples et complets. De même, il est nécessaire de se centrer sur les formulations des élèves et d'effectuer des feed-back et des relances pour les aider à formuler ses idées. Ces interventions prennent diverses formes, elles peuvent être normatives et correctives, immédiates ou différées, implicites ou explicites. L'étaillage peut également être insistant (faire parler l'enfant à tout prix) ou plus mesuré (laisser l'enfant prendre l'initiative et l'accompagner dans sa prise de parole). L'essentiel est d'éviter le contre-étaillage qui l'empêcherait d'accomplir sa tâche. Comme le pense²²J.P

²² Didacticien et professeur de sciences de l'éducation à l'Université de Rouen.

Astolfi au sujet de l'étayage, « cela peut aussi s'interpréter dans une perspective développementale, quand l'enseignant prend conscience qu'un savoir ne s'impose pas de l'extérieur et doit, pour être efficace, respecter le cheminement propre de chaque apprenant. La qualité de l'intervention de l'enseignante en classe favorise les progrès des élèves et notamment en compréhension en lecture ». Par ailleurs, il souligne l'idée d'interaction de tutelle de Jérôme Bruner selon laquelle il existe certains modes privilégiés d'intervention pédagogique qui, sans exécuter la tâche à la place de l'élève, lui permet de la réussir dans de meilleures conditions.

Nous avons appris que, faute d'intervention pédagogique spécifique, de nombreux élèves éprouvent des difficultés en ce qui concerne les procédures à mobiliser pour comprendre un texte. Comme l'indique Sylvie Cèbe, Roland Goigoux et Serge Thomazet, il est important de leur proposer un ensemble d'activités particulières visant explicitement le développement des compétences qui sous-entendent la compréhension. L'enseignant doit travailler avec ses élèves des activités de questionnement littéral et de questionnement inférentiel, ce qui oblige les élèves à déduire des informations nouvelles non-explicites. Par ailleurs, les auteurs insistent sur l'idée selon laquelle la résolution d'un questionnaire doit faire l'objet d'un apprentissage préalable des stratégies qui permettent de traiter le questionnaire. L'usage des questionnaires est très répandu dans les pratiques scolaires cependant les auteurs soulignent que trop souvent les enseignants ne prennent pas le temps d'apprendre à leurs élèves à questionner les textes pour répondre de manière satisfaisante aux questionnaires. De plus, ils doivent travailler les activités de questionnement à l'oral ou à l'écrit ainsi que des activités de reformulation, à savoir synthétiser, résumer les idées principales d'un texte avec leurs propres mots. En d'autres termes, l'enseignant doit travailler la compréhension de façon analytique et synthétique. D'une part, en ce qui concerne la compréhension analytique, l'enseignant doit apprendre aux élèves les mécanismes pour comprendre un texte tel que le travail sur la langue (le lexique), mais aussi la ponctuation. D'autre part, pour la compréhension synthétique, l'enseignant doit s'attacher à mettre en œuvre des activités permettant de résumer et de reformuler à l'oral comme à l'écrit.

Deuxième partie

Présentation du dispositif de recueil des données

1) Population ciblée

Nous avons choisi de cibler les élèves bons lecteurs plutôt que les élèves faibles décodeurs pour plusieurs raisons : tout d'abord, l'article de Saint Cyr Chardon intitulé *Soutien en lecture en troisième année de cycle 2 : évaluation de deux dispositifs contrastés*, qui a été notre texte support pour réaliser notre fiche de lecture en master 1, nous a permis d'affirmer que les problèmes de compréhension chez les faibles lecteurs s'expliquent principalement par leurs difficultés de décodage. De même, on retrouve cette idée dans l'article *Apprendre à chercher dans un texte : effet d'un entraînement à 8 et 10 ans* de Béatrice Coutelet et Jean-François Rouet qui soulignent l'idée que les difficultés de compréhension chez les faibles décodeurs sont liées à la surcharge cognitive engendrée par le décodage lui-même. Pour ces raisons, il nous semble donc plus intéressant de se focaliser uniquement sur les élèves bons lecteurs.

2) Le corpus d'enregistrement

En master 1, nous sommes allées observer à l'école Felix Coquelle les élèves de CM1 de la classe d'une première enseignante. Cette école composée de 6 classes est située dans le centre-ville de Rosendael. Puis en début de master 2, nous avons repris contact avec cette même enseignante pour lui demander de retourner dans sa classe le mardi matin pendant notre créneau horaire « recherche terrain mémoire ». Cette première enseignante est un professeur expérimenté puisqu'elle enseigne depuis une trentaine d'années. Depuis 8 ans maintenant, elle est aussi maître d'accueil temporaire pour les étudiants de l'IUFM. Sa classe accueille principalement des enfants de 9 ans dont le niveau est très hétérogène. En effet, il y a un élève pour lequel a été mis en place un projet personnalisé de scolarisation (PPS), de plus il dispose d'une assistance de vie scolaire individualisée (AVSI) quelques heures par semaine. Dans cette classe, il y a aussi un élève primo arrivant ayant un niveau de CE1 en lecture qui suit tous les matins les cours en CLIN (classe d'initiation pour non francophones) et un dernier présentant un comportement d'autiste. Notre objectif étant

d'observer et de filmer dans deux classes différentes les méthodes d'enseignement de la lecture, nous sommes donc allées filmer dans une seconde classe de la même école. Il s'agit d'une classe de CM2 composée de 28 élèves dont l'enseignante est aussi la directrice de l'école depuis 1 an.

Sur les conseils de notre directrice de mémoire, Madame SALAGNAC, nous avons proposé aux deux enseignantes de travailler avec les élèves sur un même texte intitulé « Mon premier envol » (voir annexe 2). Madame SALAGNAC nous a conseillé ce texte car riche en inférences ce qui est d'autant plus intéressant pour la construction du sens lorsqu'on travaille la compréhension de textes. Dans un premier temps, nous avons donc filmé la séance de lecture de l'enseignante de la classe de CM1 le mardi 13 décembre 2011. Nos principales questions étaient de savoir comment elle abordait l'activité, quels types d'exercices elle mettait en place et si elle adaptait sa pédagogie en fonction du niveau des élèves. Au préalable nous avions filmé l'enseignante au cours de notre année de master 1 en classe entière ce qui nous avait permis d'obtenir des premières informations pour notre mémoire. Nous l'avions aussi filmé individuellement pour l'interroger sur sa méthode. Nous avons ensuite été filmer l'enseignante de la classe de CM2. Les séances d'une durée de 45 minutes réalisées en classe entière ont été enregistrées à l'aide d'appareils photos numériques. Puis les vidéos ont été réajustées grâce au logiciel Movie maker pour être ensuite gravées sur cédérom. Nous avons décidé de sélectionner les éléments les plus importants des vidéos pour notre recherche. Au final, notre corpus est composé d'un enregistrement audio de 23 minutes et 34 secondes.

Troisième partie

Cette troisième partie se découpera en quatre axes d'analyse du corpus d'enregistrement que nous avons pu réaliser lors de nos stages. Nous nous intéresserons tout d'abord au temps de parole de l'enseignante et de ses élèves au cours de la séance. Il conviendra ensuite de relever les difficultés de compréhension décelées dans les vidéos pour catégoriser les types de difficultés en se référant aux auteurs cités dans notre partie théorique. Par la suite, il sera intéressant d'analyser la nature des interventions des deux enseignantes et principalement leur étayage au sein de la classe. Enfin, nous réaliserons une étude comparative des deux méthodes d'enseignement.

I) Les prises de parole

Nous avons réalisé des tableaux afin de mettre en évidence les prises de parole des deux enseignantes et des élèves. Nous avons ainsi présenté le nombre de tours de parole et le temps de parole pour chacun.

A. Les prises de parole lors de la correction collective de la première enseignante
(Cf annexe 1 Situation N°3)

	MAI	EYA	PIE	JER	VAL	COL	JAD	ROB	CYN	ENZ	SAM	EUG	DRA	MAR	ANA	CEL	Total
Nbre de tours de parole	45	2	5	1	4	14	1	1	1	3	1	2	2	1	2	2	84
	53%	2%	6%	1%	5%	16%	1%	1%	1%	3,5%	1%	2%	2%	1%	2%	2%	100%
Temps de parole	7min 58sec	5 sec	30 sec	3 sec	14 sec	22 sec	8 sec	4 sec	6 sec	6 sec	2 sec	7 sec	2 sec	5 sec	6 sec	8 sec	10min
	79%	0,8%	5%	0,5%	2,3%	3,6%	1,3%	0,6%	1%	1%	0,3%	1,1%	0,3%	0,8%	1%	1,3%	100%

B. Les prises de parole lors de la correction collective de la seconde enseignante

(Cf annexe 1 Situation N°6)

	MAI	DJA	JEA	JUL	MAY	JUL	GAT	SUA	GUI	LOA	QUE	AUR	KEZ	NAT	MAX	TOTAL
Nbre de tours de parole	22	2	1	1	2	1	3	2	2	2	1	1	1	1	1	43
	51%	4,6%	2,3%	2,3%	4,6%	2,3%	7%	4,6%	4,6%	4,6%	2,3%	2,3%	2,3%	2,3%	2,3%	100%
Temps de parole	4min 30sec	12 sec	3 sec	2 sec	7 sec	3 sec	8 sec	10 sec	9 sec	8 sec	2 sec	2 sec	1 sec	3 sec	9 sec	5min 50sec
	77,14%	4%	1%	0 ,6%	23%	1%	2,6%	3,3%	3%	2,6%	0,6%	0,6%	0,3%	1%	3%	100%

Commentaire

A travers ces deux tableaux, on remarque que le nombre de tours de parole et le temps de parole des deux enseignantes prend une place importante au cours de la séance de compréhension sur le texte « Mon premier envol ». En effet, en ce qui concerne la première enseignante, elle prend la parole à 45 reprises sur un total de 84 tandis que la seconde enseignante prend la parole 22 fois sur 43. On en déduit qu'il y a beaucoup plus d'échanges produits dans la classe de la première enseignante. Elle interroge davantage ces élèves que la seconde enseignante ce qui a pour effet d'augmenter le taux de participation des élèves. On constate donc que les élèves de la première enseignante sont plus actifs que pour la seconde. De plus, on s'aperçoit que le temps de parole chez les deux enseignantes occupe une bonne partie de l'espace discursif, à savoir 7 minutes et 58 secondes pour la première enseignante ce qui représente 79% du temps de parole. En ce qui concerne la seconde enseignante, elle parle pendant 4 minutes et 30 secondes soit 77,14% du temps.

On constate que le nombre de tour de parole ainsi que le temps de parole des élèves qui interviennent pendant la séance de la première enseignante est le même pour tous. En effet, nous pouvons remarquer que la plupart des élèves prennent la parole une ou deux fois seulement. Par ailleurs, les réponses fournies de façon générale sont très courtes puisque la plupart du temps il ne s'agit que de simples mots. En effet, les élèves ne fournissent pas de phrases complètes pour répondre aux questions posées par les enseignantes. Néanmoins, un élève se démarque malgré tout. L'élève COL participe 14 fois au cours de la séance tandis que la moyenne est de 3 tours de parole par personne. Cet élève occupe donc davantage l'espace discursif et cela a pour conséquence de créer un déséquilibre avec le reste de la classe, notamment avec les élèves qui participent peu ou pas du tout. On note que ce sont souvent les mêmes élèves qui participent à l'oral, ces enfants sont généralement ceux qui ont le plus d'aisance à l'oral et qui ne craignent pas de s'exprimer face aux autres. Cependant, nous avons remarqué que la première enseignante cherchait à faire participer les élèves qui ne prenaient pas la parole. La seconde enseignante, quant à elle, interroge davantage les élèves qui ont envie de participer.

II) Les difficultés de compréhension de lecture des élèves dans le texte « Mon premier envol »

Lors de notre réflexion sur l'organisation de notre recueil de données Madame SALAGNAC nous a proposé de travailler sur le texte « Mon premier envol » qui est normalement destiné à des élèves de CE2. Toutefois, Madame SALAGNAC nous a expliqué qu'il était possible de travailler ce texte avec des élèves de CM1 étant donné sa complexité liée aux inférences. De plus, le vocabulaire de ce texte est également complexe. Le texte présente quelques mots difficiles comme « piailler » et « ronronner ». D'ailleurs dans l'enregistrement que nous avons effectué, on peut constater que ces deux mots ont posé problème pour certains élèves. Ces élèves ont dû avoir recours au dictionnaire pour comprendre le sens de ces deux mots. Ainsi donc, nous avons tout d'abord relevé les difficultés des élèves de la classe de CM1 puis nous les avons analysées afin de connaître les types de difficultés que les élèves ont rencontrés sur ce texte.

A. Relevé et analyse des erreurs rencontrées chez les élèves de CM1

En relisant la fiche d'exercices des élèves, nous nous sommes aperçus qu'à la première question « qui est le narrateur ? » la réponse attendue était un oiseau, cependant quelques élèves ont éprouvés des difficultés et ont répondu « un bébé », « un petit garçon » (voir annexe 4). Ces élèves ont compris que le narrateur est quelqu'un de jeune et petit, toutefois ils n'ont pas utilisé le contexte pour mieux comprendre. Nous supposons que pour ces élèves le narrateur est forcément une personne et ne pense pas que le narrateur puisse être un animal. Pour cette question, l'enseignante demandait des preuves afin que les élèves justifient leur choix. Un des élèves a donné la réponse suivante :

Exemple 1

ENS3-alors Eya++ pense+ un oiseau+ qui pense comme elle ? <4 s.> *une bonne partie des élèves de la classe lève la main*, un oiseau+ vous êtes nombreux+ bien+ d'accord+ vous êtes nombreux à penser à un oiseau+ alors maintenant il ne suffit pas de le ‘penser+ on a besoin des preuves+ et j'en voulais trois+ alors Pierre++ tu m'en donnes une ?

PIE1-parce qu'il a++ raconte sa vie

Pour l'élève, le narrateur est celui qui raconte l'histoire. Ici, l'élève s'est contenté de répondre à la question sans chercher à retirer des informations du texte. Il n'a peut-être pas compris le sens du mot preuve.

Exemple 2

VAL1- quand j'étais pe- ma mère s'asseyait sur ma- sur moi pour me donner ma chaleur

ENS6-est-ce forcément un oiseau ?

COL1-non

ENS7-un autre animal peut être+ peut s'asseoir sur ses petits+ peut être pour donner

de la chaleur ce n'est pas forcément un oiseau! Jade ?

JAD1- {XXXXXXXXXX} je suis allé brusquement rejoindre le sol

<2 s.>

ENS8-qui peut se diriger ? un avion d-papier peut se diriger vers le ciel et

'brusquement rejoindre le sol++ moi je veux des 'preuves ir'rétutables pour les
oiseaux+

Ici, les réponses données par les élèves pourraient être acceptables cependant ce ne sont pas des preuves « irrétutables » comme le souhaite l'enseignante. Ces élèves ont sélectionnés des informations importantes du texte mais qui ne sont pas assez précises pour répondre et pour justifier la réponse à la question 1.

Exemple 3

ENS9-valentin ?

VAL2-euh++ car il essaye de voler ?

ENS10-il essaie de voler ? euh c'est un mot du texte ça ?

VAL3-euh oui

ELE-non

COL3-non j-crois pas

ENS11-non+ non moi je veux les mots du texte {XXXXXX} Robin ?

De plus, lors d'une seconde intervention Valentin se détache du texte pour apporter une nouvelle preuve. Il déduit la preuve que c'est un oiseau par rapport à la réponse donnée par Jade mais l'enseignante n'accepte pas la réponse car elle n'est pas extraite du texte.

A la question « de qui le narrateur a-t-il peur ? » la réponse attendue est le chat. Certains élèves ont répondu « chien », « de son pire ennemi », « il a peur de voler ». L'élève qui a répondu le mot chien ne connaît pas le sens du mot ronronner, la difficulté rencontrée par cet élève est donc liée un à problème lexical. L'élève qui a répondu son pire

ennemi donne la preuve attendue sans même s'en rendre compte. Il s'est contenté d'effectuer un relevé d'informations dans le texte s'en chercher à interpréter ce à quoi fait référence mon pire ennemi. L'élève qui a répondu « il a peur de voler » a probablement mal lu la question. On suppose qu'il a lu trop rapidement la question et a compris « de QUOI le narrateur a-t-il peur ? » alors que la question posée était « de QUI le narrateur a-t-il peur ? ».

A la question 3 « En quelle saison prend-il son premier envol ? », les réponses des élèves étaient partagées. En effet, la moitié des élèves a répondu le mot printemps tandis que l'autre moitié a répondu l'été. On remarque que cette question est ambiguë puisqu'il était possible de répondre ces deux saisons. Au cours de la séance l'enseignante s'est elle-même rendu compte de l'ambiguïté de cette question et a justifié la réponse qu'elle attendait, à savoir le printemps :

Exemple 4

ENS42-Dragos m'a dit++ il ya des fleurs++ c'est le printemps++ le printemps est la saison
des fleurs ! certains avaient mis quel autre sai- saison ?

COL12-été::

ENS43-été !

COL13-brouahaha

ENS44-en été il n'y a pas+ autant de fleurs+ les arbres verts+ d'accord+ ils sont toujours
verts+ mais on dit que l'été est la saison des ?

COL14-fruits

ENS45-fruits+ après les fleurs+ on a les fruits+ les fleurs la plupart d'ailleurs se
transforment en fruit en été+ si on vous avez parlé+ des fruits+ des arbres verts
remplis de fruits on pouvait penser à l'été++ d'accord ? mais des arbres verts+ et
des parterres fleuris là nous sommes au printemps++ donc des arbres verts je veux

bien <6s.*L'enseignante écrit au tableau*> des parterres fleuris.

A la question « réussit-il son premier envol du premier coup ? », un seul élève a répondu oui alors que la réponse attendue était non. Cet élève n'a probablement pas lu la question comme il faut. On suppose qu'il a lu « réussit-il son envol ? ». Ici, le type de difficulté rencontré par l'élève n'est pas lié à la compréhension du texte. Il s'agit plutôt d'une erreur d'inattention.

B. Relevé et analyse des erreurs rencontrées chez les élèves de CM2

A la question « qui est le narrateur ? », certains élèves de CM2 ont répondu « un poussin », « un canard » :

Exemple 5

GUI1-un poussin

ENS16-un 'poussin+ donc un poussin++ qu'est ce que c'est ?

GUI2-euh un bébé++un:: ++ c'est le bébé d'une poule

ENS17- voilà+ alors+ est ce que là vous avez quelque chose et:: est-ce que c'est plutôt un oiseau ou un poussin est ce qu'il y a quelque chose qui++ qui vous fait dire que Guillaume il a ptète pas raison ou qu'il peut avoir raison

ELE1-ben les:: les poussins ça ne mangent des vers ?

ENS18-les poussins ça ne mangent pas des vers ?

COL5-si::

ENS19-peut-être+ c'est vrai que dans nos poulaillers ils ne mangent pas des vers <4 s.>
mais peut être en mangent-ils aussi ? vous avez déjà été voir ce que mangeaient les poussins ?

ELE1-ben oui ils mangent des graines

Exemple 6

AUR1-< 3 s.> un canard

ENS28-un canard !

GAT3-un canard ça sait voler !

ENS29-un canard ça sait voler

COL8-oui ! <brouhaha>

ENS30-faudra que vous alliez étudier le régime alimentaire des canards et des poules++

Ici, les élèves ont compris que le narrateur est un animal à plumes mais ils n'ont pas compris qu'il s'agissait d'un oiseau. Ils n'ont pas poussé leur réflexion assez loin pour en déduire qu'il s'agissait d'un oiseau. La difficulté rencontrée par ces élèves est liée au fait qu'ils lisent mot à mot et ne créent pas suffisamment de groupes de sens. Par conséquent, ils font des digressions mentales.

Il est important de noter que le niveau des élèves de cette classe en ce qui concerne la compréhension de ce texte est assez hétérogène. En effet, d'autres élèves ont indiqué qu'il s'agissait «d'un oisillon ». Ce terme bien plus précis qu'« un oiseau » est d'ailleurs souligné par l'enseignante qui ne manque pas de le faire remarquer à l'oral et qui félicite l'enfant qui a écrit cette réponse sur sa feuille d'exercices.

A la question « qui est ma couveuse adorée ? », la réponse attendue était « la mère de l'oiseau ». Certains élèves ont mis d'autres réponses, à savoir « les frères » :

Exemple 7

ENS1-qui est-ce ‘ma ‘couveuse ‘adorée ? on a un petit peu de mal avec certains groupes
mais+ ça a fini par s’arranger+ Kezia ?

KEZ1-sa maman

ENS2-sa maman+ oiseau+ on est d'accord ? qui est-ce qui a mis autre chose ? ah non euh
les frères j'avais dit les frères pourquoi c'était pas possible les frères ? les frères ils
sont comme lui ils sont dans l'œuf ! donc ils ne peuvent pas s'asseoir sur lui
d'accord ?

Ici, on suppose que l'élève n'a pas compris la question. A la question « qui sont nos lits blancs ? », un élève a répondu « un nid » :

Exemple 8

ENS3- qu'est-ce que c'est que 'nos 'lits 'blancs ? Djamel ?

nos+ lits+ blancs+ hein pas un œuf+

COL1-les œufs !

ENS3- les œufs+ alors pourquoi ça ne pouvait pas être un nid comme vous aviez dit au départ ?

TIP1-un lit c'est pas blanc

ENS5- et nos lits c'est pas spécialement blanc ! un nid c'est blanc ?++ tout blanc ? tu sais comment c'est fait un nid ? avec des branchages avec un tas de petites choses qu'il trouve+ c'est rare que ça soit tout blanc quand même+ non non c'étaient les œufs+

Ici, l'élève a lu le mot « lit ». L'élève fait correspondre le mot « lit » à un nid sans se préoccuper de l'adjectif «blancs» qui ici joue un rôle fondamental pour comprendre le sens de la phrase. En effet, il ne s'agit pas du nid mais bien des œufs dans lesquels se trouvent les oisillons.

Commentaire :

En observant les fiches d'exercices des élèves et à l'aide de la vidéo, nous avons remarqué que les élèves de CM2 avaient fait moins d'erreurs que les élèves de CM1. Cela peut s'expliquer par la différence de niveau mais aussi par le fait que les élèves de CM2 avaient déjà travaillé les inférences lors d'un cours précédent. On constate que les erreurs relevées chez les élèves de CM1 sont liées au fait qu'ils n'utilisent pas assez le texte pour répondre aux questions. Ils manquent peut être de stratégies pour relever les informations importantes du texte. En ce qui concerne les erreurs des élèves de CM2, elles sont davantage liées à un manque de précision. Comme nous l'avons dit précédemment, les élèves de CM1 ont appris que le narrateur est celui qui raconte l'histoire c'est pourquoi la

majorité des élèves pense que le narrateur ne peut être qu'un être humain et non pas un animal. En revanche, les élèves de CM2 ont compris que le narrateur était un animal mais manquent de précisions dans leurs réponses. Nous avons également remarqué que pour les élèves de CM2, les erreurs de compréhension sont davantage liées à une lecture trop rapide comme nous avons pu le démontrer avec l'exemple 8 en ce qui concerne « nos lits blancs ». Ainsi, on constate que les erreurs des élèves de CM2 sont moins nombreuses et importantes que celles des élèves de CM1.

III) Etayage en séance de compréhension de lecture

1) Les consignes

A. La première enseignante donne les consignes (Cf annexe 1 Situation N°1)

	MAI	MAR	ANA	COL	BRU	Collectif	Total
Nbre de tours de parole	14	2	2	2	2	8	27
	51%						
Temps de parole	4min 46sec	2sec	3sec	15sec	4sec	11sec	5min 21sec
	89%						

B. La seconde enseignante donne les consignes (Cf annexe 1 Situation N°4)

	MAI	Total
Nbre de tours de parole	1	1 100%
	100%	
Temps de parole	1min 10 sec	1min 10sec 100%
	100%	

Commentaire sur la consigne de la première enseignante :

En se référant aux tableaux ci-dessus concernant la consigne des deux enseignantes, nous avons cherché à commenter leurs interventions. Tout d'abord, avant de commencer les activités, la première enseignante prend un temps important pour l'explication des consignes, à savoir 5 minutes et 21 secondes. Cela se justifie par le fait que plusieurs élèves prennent la parole lors de la consigne. Ainsi le temps de parole de l'enseignante uniquement n'est en fait que de 4 minutes 46 secondes. On remarque que l'enseignante donne beaucoup d'explications lors de la consigne. Nous avons relevé les différentes étapes de sa consigne :

-Tout d'abord, l'enseignante explique la démarche à suivre lors de la séance. Dans un premier temps, elle indique aux élèves qu'elle va leur poser des questions. Elle donne un exemple de questions qui leur sera posé.

-Ensuite l'enseignante explique aux élèves qu'ils vont devoir répondre en justifiant leurs choix. Elle insiste sur le fait qu'elle ne veut pas une simple réponse. Elle aborde alors le terme de « preuve » qu'elle s'efforce d'expliquer clairement aux élèves. Elle donne alors un exemple de preuve :

Exemple 5 :

ENS3-‘preuves++. Je ‘veux des ‘preuves. Si vous me dites que le narrateur:::+ c'est mickey++ <rire> j'veux des preuves+ que c'est Mickey, des preuves+ que vous

allez chercher où ?

De plus, l'enseignante prend un temps important pour expliquer comment les élèves doivent chercher les preuves dans le texte, soit 1 minute et 20 secondes. Par ailleurs, l'enseignante utilise un terme bien connu des élèves « la pêche aux mots » pour donner du sens à l'activité. Ainsi, les élèves comprennent qu'ils doivent retrouver des mots, des groupes de mots ou des phrases pour justifier leurs réponses. On constate que le terme « la pêche aux mots » est employé par un élève avant même que l'enseignante ait le temps d'en parler, ce qui indique que le terme est connu par les élèves et qu'ils ont l'habitude d'y avoir recours. On remarque que l'enseignante insiste beaucoup sur l'explication des consignes. En effet, en ce qui concerne les questions, elles sont écrites sur la feuille d'exercices des élèves ainsi qu'au tableau et on constate que l'enseignante les lit avec les élèves.

Comme il a été précisé précédemment, les élèves interviennent régulièrement lors de l'explication de la consigne. Cela est intentionnellement provoqué par l'enseignante qui cherche ainsi à s'assurer de la bonne compréhension de la consigne. Parfois, les élèves prennent la parole sans l'autorisation et parfois même c'est l'enseignante qui les interpelle pour s'assurer qu'ils suivent le cours :

Exemple 6 :

ENS8 -> pareil pour ma couveuse

adorée+ et le dernier+ pour mon pire ennemi++ vous pouvez remplacer par le nom
<3 s.> de la chose qui est désigné là par cette expression+ de la chose+ ou de
l'animal+ de la personne+ d'accord ? oui ?

<3 s.>

ELE8-<tout bas> oui

ENS9-en vert+ vous avez repéré ? de quoi s'agit-il tous ces petits mots+ Bruce ?

ELE9-des pronoms

Commentaire de la consigne de la seconde enseignante :

La seconde enseignante est la seule intervenante lors de l'explication de la consigne. Elle passe moins de temps à expliquer les consignes par rapport à la première

enseignante, soit 1 minute et 10 secondes. De plus, elle ne donne pas l'intégralité des consignes en une fois. En effet, la seconde partie des consignes sera donnée après la correction de la première partie du travail. Dans un premier temps elle demande aux élèves de répondre aux questions écrites au tableau. Elle leur demande de « recopier les passages » qui leur ont permis de répondre aux questions. Ensuite, elle explique aux élèves qu'ils peuvent avoir recours à des aides au dos du tableau de droite s'ils éprouvent des difficultés. Pour finir, elle s'assure qu'ils ont bien compris ces différentes consignes en leur posant une série de questions :

Exemple 7 :

ENS1- on est bien d'accord ? est-ce qu'il y a des questions à poser ? est –ce que quelqu'un n'a pas compris ?

2) La correction collective

Pour effectuer la suite, nous nous référerons aux tableaux de la partie I) Les prises de parole.

Commentaire de la correction de la première enseignante :

Avant de corriger l'exercice avec ces élèves, la première enseignante recentre l'attention en indiquant oralement qu'il s'agit d'un moment important. Au cours de la correction, l'enseignante interroge les élèves en les nommant par leur prénom. Lorsqu'un élève ne donne pas la réponse attendue, elle prend le temps d'expliquer pourquoi sa réponse n'est pas pertinente en donnant un exemple. Elle demande souvent l'avis des autres élèves de la classe tout d'abord pour confirmer la réponse donnée mais aussi pour s'assurer que les élèves suivent la correction :

Exemple 8 :

ENS3-alors Eya++ pense+ un oiseau+ qui pense comme elle ?

De plus, l'enseignante n'hésite pas à repréciser ses attentes en ce qui concerne les preuves données par les élèves lorsqu'elle s'aperçoit que les réponses apportées ne sont pas suffisantes. Elle emploie alors le terme de preuves « irréfutables ». Ensuite lors de la correction, nous pouvons remarquer que l'enseignante reprend les erreurs de prononciation des mots inconnus. Elle encourage et incite les élèves à chercher d'autres preuves dans le texte :

Exemple 9 :

ENS18-tu es ‘né pour voler+ inca’pable encore de voler et Moïse a trouvé une phrase

Ou on dit+ tu es ‘né pour voler+ <11 s. L'enseignante écrit au tableau> Eugénie tu as une autre preuve ?

EUG1-pour gonfler mes ailes et pour m’envoler

ENS19-Dragos l'avait trouvé aussi+ très bien+ pour gonfler mes ailes ! < 14s.

L'enseignante écrit au tableau> et yen avait encore un- peut-être une autre+ du même style que les ailes !

VAL4-je- je de- devais maintenant prendre mon premier envol

ENS20-mon premier envol oui ‘s’envoler++ on l’a dit++ et tu en avais pas une autre ?

++ non c'est pas toi c'est Dragos qui en avait une autre++

Commentaire de la correction collective de la seconde enseignante :

Dès le début de la correction, la seconde enseignante pose des questions aux élèves. On voit par la suite que lorsqu'un élève lui répond, elle demande confirmation à ses camarades pour s'assurer que l'ensemble de la classe suit la correction. Lorsqu'un élève ne répond pas correctement, elle prend le temps d'expliquer pourquoi sa réponse n'est pas satisfaisante. De plus, pour rendre plus dynamique la correction, l'enseignante n'hésite pas à interroger les élèves en les nommant. Par ailleurs, à plusieurs reprises on peut s'apercevoir qu'elle cherche à maîtriser la communication pour pouvoir prendre le temps de justifier les erreurs de chaque élève :

Exemple 10 :

ENS22-attend on est pour l'instant on est à un poussin et après je te donne la parole hein ?

<2 s.> moi il y a quelque chose qui me gêne un peu pour le poussin

Exemple 11 :

ENS8-la mère+ parce qu'elle elle a dit autre chose+ donc on va en parler après+ une

maman oiseau s'assoit sur ses œufs pour les ? (11 sec)

Analyse comparative de l'étayage chez les deux enseignantes

Contrairement à la première enseignante, la seconde enseignante est la seule intervenante lors de l'explication des consignes. En effet, les élèves n'interrompent pas la seconde enseignante. Celle-ci se contente d'expliquer brièvement les consignes tandis que la première enseignante s'attarde à tout détailler. Cela peut s'expliquer par la différence de niveau entre les deux classes puisque la première enseigne dans une classe de CM1 tandis que la seconde dans une classe de CM2. Lors de la correction, on remarque chez les deux enseignantes quelques similitudes. En effet, nous avons pu constater que toutes les deux prennent leur temps pour expliquer aux élèves les raisons pour lesquelles leur réponse n'est pas correcte. De plus, nous avons pu observer que lorsqu'un élève prend la parole, ils leur arrivent souvent de demander au reste de la classe de confirmer ou d'infirmer la réponse. Cependant, les deux enseignantes n'ont pas la même approche des consignes. En effet, pour commencer la correction collective la première enseignante recentre l'attention des élèves contrairement à la seconde qui entre directement dans la phase de correction en interrogeant les élèves.

IV) Etude comparative des deux méthodes d'enseignement

On a observé les méthodes d'enseignement des deux enseignantes concernant la compréhension sur le texte « Mon premier envol ». Nous avons d'emblée remarqué que leur méthode était différente. La première enseignante a distribué aux élèves des feuilles avec l'intégralité du texte dans lequel elle a encadré certains mots (Cf annexe 3). A la suite du texte il y a cinq questions qui étaient aussi écrites au tableau, à savoir :

1. Qui est le narrateur ?

Preuves :

2. De qui le narrateur a-t-il peur ?

Preuve :

3. En quelle saison prend-il son premier envol ?

Preuve :

4. Réussit-il son envol du premier coup ?

Preuve :

5. Dans ce texte des mots sont coloriés. Remplace-les par d'autres mots qui désignent la même chose.

On remarque qu'en dessous des quatre premières questions, l'enseignante demande aux élèves de fournir des preuves. Dans la vidéo, on peut voir que l'enseignante prend le temps d'expliquer aux élèves ce qu'elle attend d'eux lorsqu'elle leur demande des preuves :

Exemple 12 :

ENS3- ‘preuves++ Je ‘veux des ‘preuves. Si vous me dites que le narrateur::++ c'est

mickey++ <rire> j'veux des preuves+ que c'est Mickey, des preuves+ que vous allez chercher où ? (14sec)

COL1-dans le texte (2sec)

ENS4-dans le texte. d'accord ? 'dans le 'texte vous me 'trouvez++ écoutez bien++ j'ai mis plusieurs lignes+ trois preuves++ pour le numé- (12sec)

COL2-la pêche aux mots (3sec)

ENS5-on appelle ça ? madame Senzier quand elle plaisante appelle ça la pêche aux mots+ exact. On a déjà fait 'ça. (8sec)

De plus, pour aider les élèves, l'enseignante écrit au tableau le nombre de preuves attendues pour chaque question. Cela permet d'inciter les élèves à rechercher plus profondément dans le texte les indices nécessaires. Nous remarquons que pour la question 5, l'enseignante en profite pour travailler implicitement un point de grammaire avec les élèves. En effet, à l'oral elle interroge les élèves pour savoir à quelle catégorie grammaticale appartiennent ces mots. En travaillant les pronoms, l'enseignant cherche à développer des stratégies chez les élèves afin que le texte fasse davantage sens pour eux.

En observant la séance de compréhension de la seconde enseignante sur le texte « Mon premier envol », nous avons d'emblée remarqué qu'elle a débuté la séance en travaillant uniquement avec le début du texte, à savoir les 8 premières lignes. Par ailleurs, elle a écrit les quatre questions au tableau et n'a pas distribué de feuille comportant les questions aux élèves contrairement à la première enseignante :

1) Qui raconte ?

2) Recopie les passages qui t'ont permis de répondre

(aide en rouge au dos du tableau)

3) Qui est-ce ?

-ma couveuse adorée

4) Qu'est-ce ?

-nos lits blancs

Puis la suite des consignes a été expliquée après la correction des 4 premières questions :

Suite : retrouve la chronologie de la suite de l'histoire (découpe les bandelettes, replace les dans l'ordre). Aides au dos du tableau (en vert)

De qui parle-t-on ?

-mon pire ennemi

(recopie les passages qui t'ont permis de répondre)

On a pu remarquer lors de nos observations que la seconde enseignante avait des attentes précises concernant les réponses des élèves. Lorsqu'elle posait une question et que les élèves ne répondaient pas ce qu'elle attendait, l'enseignante avait tendance à laisser de côté la proposition pour l'étudier plus tard.

Exemple 13 :

ENS4-dans un œuf ! qui dort dans un œuf ?

COL2-un oiseau

ENS5-un oiseau mais pas seulement on verra après hein d'autres ont répondu autre chose+ qu'est-ce qui vous a encore aidé ?

Ici, on remarque que l'enfant répond correctement à la question posée cependant l'enseignante aurait souhaité entendre un terme que les enfants avaient vu au cours d'une leçon de sciences à savoir le mot oisillon.

Exemple 14 :

ENS14- oui le { XXXX } c'est tout pour les expressions ?

ELE1-non+ non + ma couveuse adorée ?

ENS15-ah+ on va en parler ensuite+ ma couveuse adorée+ on dit pas la réponse tout de suite+ alors qui a mis autre chose qu'un oiseau ? parce que j'ai eu d'autres réponses euh+ qui pourraient être satisfaisantes

Ici, une fois de plus, l'élève a répondu favorablement à la question cependant cette expression fait l'objet d'une question dans la suite des consignes et l'enseignante ne veut pas en parler tout de suite.

On remarque que seule la seconde enseignante effectue un travail de chronologie avec ses élèves. C'est un choix volontaire de l'enseignante qui nous a indiqué que selon elle le texte était facile à comprendre pour des élèves de CM2, c'est pourquoi elle a voulu complexifier l'activité en leur proposant un travail sur la chronologie avec la seconde partie du texte « Mon premier envol ». Cet exercice leur permet de travailler la cohérence du texte en s'attachant à retrouver les mots de liaison. De même, on s'aperçoit que la séance de la seconde enseignante est moins dirigée que celle de la première enseignante. Les élèves de la seconde enseignante sont plus autonomes puisqu'ils essaient de résoudre eux-mêmes les problèmes qu'ils rencontrent grâce à un système d'aides. En effet, leur enseignante a mis en place un système d'aides au dos du tableau. Cette aide n'est pas imposée, seuls les élèves qui en ressentent le besoin peuvent se déplacer au tableau pour pouvoir pallier à leurs difficultés. C'est une façon de pratiquer la pédagogie différenciée que nous avons réécrit ci-dessous :

Les aides en rouge au dos du tableau de droite faisant référence à la première partie des consignes :

- Je dormais dans un œuf tout blanc
- Ma mère s'asseyait sur moi pour me donner de la chaleur
- En piaillant
- Ma couveuse adorée
- Voler

-Je dégustais les savoureux petits vers

-Mon bec

-Mon premier envol

Les aides en vert au dos du tableau de gauche faisant référence à la seconde partie de la consigne :

- 1) Le premier passage nous raconte son premier envol, quelques temps plus tard
- 2) Il est victime d'un accident
- 3) Aie !
- 4) Au secours !

Bien que les deux enseignantes ont chacune leur propre méthode comme on a pu le démontrer ci-dessus, on retrouve tout de même des similitudes comme par exemple la pratique de la pédagogie différenciée. Après avoir expliqué les consignes à l'ensemble de la classe, les deux ²³enseignantes prennent le temps de relire le texte et de travailler les questions avec les élèves en difficulté de lecture. Dans ce domaine, elles utilisent une procédure différente : la première enseignante lit le texte à l'élève tandis que la seconde enseignante fait lire le texte à l'élève. Cela peut s'expliquer par le fait que l'élève en difficulté de lecture chez la première enseignante éprouve des difficultés de décodage tandis que chez la seconde enseignante l'élève présente des difficultés de compréhension. Pendant sa lecture, la seconde enseignante lui pose quelques questions pour s'assurer qu'il comprenne bien ce qu'il lit. Rappelons ici que pour cet enfant, ce n'est pas le décodage qui est en jeu mais bien la compréhension. En posant des questions, l'enseignante cherche

²³ Voir la vidéo

ainsi à obliger l'élève à utiliser des stratégies permettant d'affiner sa compréhension du texte. Cela peut prendre différents aspects comme par exemple relire un passage du texte, effectuer des déductions etc. Bien que leur méthode soit plus ou moins distinctes, l'objectif des deux enseignantes reste le même, à savoir faire progresser les élèves en compréhension de lecture.

Conclusion

La problématique de ce mémoire était la suivante : quelles sont les difficultés de compréhension en lecture en cycle 3 et quelles sont les méthodes de lecture mises en place par les enseignants ? La première partie du mémoire fut essentiellement théorique et se divisa en trois grands axes. Tout d'abord, il s'agissait de définir ce qu'est la lecture et la compréhension de lecture. Nous avons d'emblée fait remarquer que la compréhension est un élément indissociable de la lecture. Puis à l'aide de nos observations effectuées en classe et de nos propres lectures, nous avons énoncé les types de difficultés rencontrées par les élèves en compréhension de lecture. Nous nous sommes aperçus que l'identification des mots écrits n'est pas suffisante pour garantir la compréhension du texte. De bons décodeurs ne sont pas forcément « de bons compreneurs ». De plus, la compréhension d'un texte écrit exige la maîtrise de stratégies qui permettent de construire la signification et la représentation mentale de l'ensemble du texte. Or, une grande majorité des élèves ne connaissent pas les procédures à mobiliser et ne savent pas utiliser des stratégies pour mieux comprendre un texte d'où le rôle important jouait par l'enseignant. Nous avons également mis en évidence que l'utilisation de stratégies peut aider les élèves à améliorer leur compréhension de lecture. Savoir chercher et prélever des indices ponctuels peut permettre à l'élève de comprendre les informations essentielles du texte. Au cours de nos différentes lectures et nos observations dans la classe de CM1 et CM2, nous avons pris conscience de l'importance de mettre en place une pédagogie de la compréhension qui s'appuie sur des activités spécifiques nécessitant un travail conséquent de la part de l'enseignant. En effet, pour préparer au mieux ses élèves à la compréhension en lecture, l'enseignant doit proposer un ensemble d'activités visant explicitement le développement des compétences qui sous entendent la compréhension à travers des exercices de reformulation, de synthèse et les préparer à résumer les idées essentielles d'un texte, et cela dès le plus jeune âge de l'enfant. Il doit également leur apprendre les mécanismes pour comprendre un texte tel que le travail sur la langue.

La deuxième partie du mémoire fut consacrée à la présentation du dispositif de recueil de données au sein des deux classes observées. Pour finir, nous avons souhaité axer notre dernière partie sur l'analyse de ces données. Ainsi, nous nous sommes d'abord intéressés au temps de parole des deux enseignantes et de leurs élèves au cours de la séance sur le texte *Mon premier envol*. Nous avons détaillé l'analyse de l'espace discursif en réalisant

des tableaux reprenant le nombre de tours de parole et le temps de parole pour l'enseignante mais aussi de chaque élève. Lors de nos observations, nous avons immédiatement remarqué que le nombre de tours de parole et le temps de parole des deux enseignantes prenait une place importante au cours de la séance de compréhension. En effet, le temps de parole chez les deux enseignantes occupe plus de la moitié de l'espace discursif. Cela s'explique par le fait qu'il s'agit d'une correction collective et que les enseignantes interrogent leurs élèves régulièrement, les questionnent sur certains mots de vocabulaire, leur demandent des preuves et les dirigent vers la réponse attendue. Nous avons également souligné qu'un élève se démarquait quant aux nombres de tours de parole, elle participe quatre fois plus que le reste de la classe. Ce qui a pour effet de créer un déséquilibre avec le reste de la classe. Nous avons ensuite relevé les types de difficultés que les élèves de CM1 et ceux de CM2 ont rencontrés lors de la séance de compréhension sur le texte Mon premier envol puis nous les avons analysés. Nous avons donc remarqué que quelques élèves ne comprenaient pas le sens de certains mots c'est pourquoi ils ne parvenaient pas à répondre aux questions posées. D'autres encore savent relever les informations essentielles mais ne sont pas assez précis dans leurs réponses etc. Ensuite, nous nous sommes intéressées à l'étayage des deux enseignantes lors de la phase des consignes et de la correction collective. Nous avons remarqué que les deux enseignantes n'avaient pas la même approche pour expliquer les consignes. La phase d'explications des consignes est plus longue chez la première enseignante. Elle détaille le travail à effectuer en donnant des exemples pour s'assurer que les élèves comprennent bien le travail demandé. Lors de la phase de consignes de la première enseignante, des élèves interviennent alors que la seconde enseignante est la seule intervenante. Celle-ci détaille moins les exercices mais nous avons remarqué qu'elle donnait la consigne progressivement en expliquant la seconde partie de la consigne après correction de la première partie des exercices. En ce qui concerne la correction collective, nous avons remarqué quelques similitudes entre les enseignantes, toutes les deux prennent un temps important pour la phase de correction, elles essaient de recentrer l'attention de leurs élèves, interrogent les élèves en les nommant pour s'assurer que les élèves suivent. Elles demandent toutes les deux aux élèves de justifier leurs réponses lors de la phase de correction. Ensuite, nous avons mené une analyse comparative des deux méthodes d'enseignement. Nous tenons à préciser que nous avons demandé aux enseignantes de travailler sur le texte mon premier envol sans leur donner d'indications précises, nous leur avons simplement demandé de mener une séance de compréhension à partir de ce texte. Dès le début des séances, nous avons remarqué que leur méthode était différente

dans leur manière de présenter la tâche à réaliser aux élèves mais aussi dans la manière d'aborder l'exercice. L'enseignante de CM1 travaille avec l'intégralité du texte mon premier envol tandis que la seconde enseignante ne travaille dans un premier temps qu'avec le début du texte puis elle travaille avec la seconde partie du texte pour effectuer un travail de chronologie. Seule la seconde enseignante propose des aides pour les élèves en difficultés. Toutefois, nous avons observé quelques similitudes dans leur méthode d'enseignement comme la justification. Elles demandent toutes les deux aux élèves de justifier leurs réponses. Elles pratiquent la pédagogie différenciée en aidant les élèves en difficulté de lecture.

L'élaboration de ce mémoire nous a permis de mener une réflexion sur la compréhension en lecture en cycle 3. Nous avons pris conscience que cet objet d'étude était complexe et qu'il donnait lieu à de multiples pistes de réponses. En effet, il est possible de travailler la compréhension de plusieurs façons. En ayant observé deux méthodes d'enseignement, nous avons remarqué qu'aucune méthode était meilleure l'une que l'autre. Nous avons remarqué que les consignes doivent être claires et concises, que la séance doit être bien préparée et organisée pour assurer son bon déroulement. Nous trouvons judicieux comme l'ont fait les deux enseignantes de profiter de séances de compréhension pour travailler un point de grammaire ou la chronologie du texte car ce sont également des stratégies judicieuses qui peuvent aider à la compréhension. Ainsi les deux méthodes d'enseignement fournissent des manières de faire qui pourront nous aider pour notre future pratique.

Bibliographie

Textes officiels

- Ministère de l'Education Nationale. (2008), Qu'apprend-t-on à l'école élémentaire ?, Scéren CNDP.

Les articles

- Chardon, S.C. (2009). Soutien en lecture en troisième année de cycle 2 : évaluation de deux dispositifs contrastés. In Revue pédagogique (Ed), Enseignement et apprentissage entre psychologie et didactiques. NJ : Institut National de Recherche Pédagogique, n°168, pp 19-38
- Coutelet, B, Rouet, J.F. (2004). Apprendre à chercher dans un texte : effets d'un entraînement à 8 et 10 ans. In Enfance, n°56, pp 357-386.
- Rémond, M. (2009). La métacognition : Une composante de la compréhension. In Centre Académique de Ressources sur la Maitrise des Langages.
- Etienne, B., Portelette, A. (2010). Rendre visible le travail du lecteur. In Centre Académique de Ressource sur la Maitrise des Langages.
- Cèbe, S., Goigoux, R., Thomazet, S. (2009). Enseigner la compréhension: principes didactiques, exemples de tâches et d'activités.
- Giasson, J. (1990). Les inférences. In La compréhension en lecture.
- Touraille, R. (1989). L'apprentissage de la lecture.
- Foucambert, J. (1976). La manière d'être lecteur.
- Waelput, M. (2005). Aimer lire dès la maternelle.

Les livres jeunesse

- Noriss, A. (2002). Une navette bien spéciale. NJ : Pocket Jeunesse.

Sitographie

- http://www.ac-reims.fr/ia51/ien.reims5/primtice/inferences/inferences_swf/index.html
- <http://cic-saumur12-ia49.ac-nantes.fr/ressourcespedagogiques/contributions/inference.pdf>
- <http://www.ec83.com/publications/Inferer%20Cycle%203%20Comprendre.pdf>
- <http://le.soutien.perso.sfr.fr/pages/20.html>
- <http://www.pedagonet.com/other/lecture3.html>
- http://ien11.ia94.accreteil.fr/Circonscription/Animations.pedagogiques/Contenus/Comprehension_C2_02.02.2008/La_comprehension_en_lecture_au_C2.pdf
- <http://sylviecastaing.chez.com/etayage.htm>
- http://www.ac-grenoble.fr/savoie/mat/group_de/theorie/etayage.htm
- <http://www.creteil.iufm.fr/ressources/audiovisuel/les-amphis-de-lash/2004-2005/apprendre-a-comprendre-les-textes/>
- <http://id.erudit.org/iderudit/50477ac>
- http://doc.rero.ch/lm.php?url=1000,43,4,20100607141717-OS/07_Veneziano-Hudelot_81-103.pdf

Conférence Interview

- Hébrard, J., (2004), La prévention de l'illettrisme et élèves en difficulté de lecture.
- Crinon, J., (2005), Apprendre à comprendre les textes.

Annexes

Annexe 1

Transcription des données enregistrées « Mon premier envol »

Situation N°1 : Consigne de la première enseignante

ENS1 –je vais vous poser des ‘questions, je vais vous les ‘lire <2 s.> vous pourrez écrire sur la feuille. <2sec> alors d’a’bord, je vous demande qui est le narrateur ? qui+ raconte++ cette histoire ? vous me mettez la ré’ponse. (18sec)

MAR1–§madame§ (1sec)

L’enseignante lève la main pour indiquer de ne pas l’interrompre.

ENS2 - /t/ <2sec> <tout bas> attention quand on parle. et en dessous qu’est-ce que j’ai écrit ? (4sec)

MAR2-preuves (1sec)

ENS3-‘preuves++. Je ‘veux des ‘preuves. Si vous me dites que le narrateur::++ c’est mickey++ <rire> j’veux des preuves+ que c’est Mickey, des preuves+ que vous allez chercher où ? (14sec)

COL1-dans le texte (2sec)

ENS4-dans le texte. d’accord ? ‘dans le ‘texte vous me ‘trouvez++ écoutez bien++ j’ai mis plusieurs lignes+ trois preuves++ pour le numé- (12sec)

COL2-la pêche aux mots (3sec)

ENS5-on appelle ça ? madame Senzier quand elle plaisante appelle ça la pêche aux mots+ exact. On a déjà fait ‘ça. (8sec)

COL3-oui:: (2sec)

<2sec>

ENS6-donc petit ‘un+ je dois do-+ je ré’ponds à la question mais je donne aussi trois ‘preuves. petit deux++ de qui le narrateur: a-t-il ‘peur ? même ‘chose vous dites de ‘qui il a peur+ et là je veux+ ‘une preuve <7 s.> ‘petit trois++ en ‘quelle saison+ prend-t-il son premier envol ? à ‘quelle saison sommes-nous dans cette histoire ? trouvez-moi le nom de la saison+ et pour- devinez ce- ‘alors de’vinez le nom de la saison parqu’il n’est ‘pas écrit+ mais:: il ya une ‘preuve du texte ya une ‘phrase du texte+ qui peut vous aider pour trouver la saison++ oui ? ++ donc petit trois+ ‘une preuve++ a’lors il a dit la pêche aus ‘mots mais une preuve ça peut aussi être une ‘phrase ou un ‘groupe de mot+ hein ? une preuve peut être plus ou moins longue++ petit quatre+ réussit-il son envol du premier coup ? vous allez dire ‘oui (1min20sec)

COL4-ou non (2sec)

ENS7-ou ‘non mais ça ne suffit ‘pas+ je veux ? (3sec)

COL5-une preuve (1sec)

ENS8-‘une preuve++ ‘une phrase du texte++ qui nous montre qu’il a réussi son envol ou pas <tout bas> ou non+ et pour finir:: dans ce texte vous avez vu que j’ai colorié des mots+ j’en ai colorié+ en jaune et j’en ai colorié+ en vert++ la consigne {XXXX} remplace les par ‘d’autres mots qui désigne la même chose. les mots jaunes on pourrait les remplacer par ‘d’autres mots que vous ‘connaissez++ quand je lis la phrase+ elle avait eu peur+ car: mes frères et moi étions en train de faire craquer nos lits blancs++ qu’est-ce+ que+ sont+ nos+ lits+ blancs++ ? on peut remplacer ça par un ‘autre mot ou quelque chose que vous connaissez <4 s.> pareil pour ma couveuse adorée+ et le dernier+ pour mon pire ennemi++ vous pouvez remplacer par le nom <3 s.> de la chose qui est désigné là par cette expression+ de la chose+ ou de l’animal+ de la personne+ d’accord ? oui ? (1min19sec)

<3 s.>

COL6-<tout bas> oui (*1sec*)

ENS9-en vert+ vous avez repéré ? de quoi s'agit-il tous ces petits mots+ Bruce ? (*5sec*)

BRU1-des pronoms (*2sec*)

ENS10-des pronoms exact++ remplacez les pronoms par le nom++ qu'il rem- les

pronoms vous savez 'bien+' que c'est fait pour remplacer un 'nom+' si je dis euh::
les étoiles brillent dans le ciel++ les étoiles vont remplacer par quel pronom ?
(*19sec*)

BRU2-{XXXX}

ENS11-anais ? (*2sec*)

ANA1-elle (*1sec*)

ENS12-quel elle ? (*2sec*)

ANA2-avec un s (*2sec*)

ENS13-très bien ! bon+ d'accord ? donc là c'est la même chose+ vous avez des

pro'noms++ quel est le nom qui remplace ? qui va remplacer il ? est-ce que ça peut
être les étoiles ? (*11sec*)

COL9-non (*1sec*)

ENS14-non+ parce qu'on a dit que c'était elle avec un s+ donc il c'est forcément

quelqu'un de notre histoire++ d'accord ? moi aussi++ je+ me+ et 'tu+ ce sont des
personn+ages de l'histoire+ oui ? vous m-mettez leur nom en-dessous des
pronoms+ alors j'ai laissé de la place dans le texte+ en-dessous pour que vous
puissiez écrire dans le texte+ donc 'tout peut se faire sur la feuille+ je vous laisse en
recherche+ (*29sec*)

Situation N°2 : Aide individualisé avec un élève en difficulté

L'enseignante lit le texte

ENS1- <tout bas> donc c'est un texte pour des CM1++ quand j'étais petit
{XXXXX} tout blanc+

Situation N°3 : Correction collective de la première enseignante

ENS1- on y va+ attention+ c'est là maintenant que c'est important aussi <2 s.>
alors+ qui est+ le narrateur ? (8sec)

Les élèves lèvent la main pour répondre

EYA1-jpeux dire (2sec)

ENS2- Eya <3 s.> (1sec)

EYA2-le petit oiseau+ (4sec)

ENS3- alors Eya++ pense+ un oiseau+ qui pense comme elle ? <4 s.> une bonne partie des élèves de la classe lève la main, un oiseau+ vous êtes nombreux+ bien+ d'accord+ vous êtes nombreux à penser à un oiseau+ alors maintenant il ne suffit pas de le ‘penser+ on a besoin des preuves+ et j'en voulais trois+ alors Pierre++ tu m'en donnes une ? (28sec)

PIE1-parce qu'il a++ raconte sa vie (4sec)

ENS4- <2 s.> n'importe qui peut raconter sa vie++ un p-tit garçon peut raconter sa vie+ est -ce que c'est-une bonne preuve ? ‘non un p-tit garçon peut raconter sa vie+ Jérémie ? (10sec)

JER1-je dormais dans un œuf tout blanc (3sec)

ENS5- un ‘œuf tout blanc+ un œuf peut être un in'dice <6 s.> *L'enseignante écrit la réponse au tableau*, vous avez remarqué que j-vous entendre ‘plusieurs+ pour

être ‘sur+ un œuf tout ‘blanc+ Valentin ? (14sec)

VAL1- quand j’étais pe- ma mère s’asseyait sur ma- sur moi pour me donner ma chaleur (8sec)

ENS6-est-ce forcément un oiseau ? (6sec)

COL1-non (1sec)

ENS7-un autre animal peut être+ peut s’asseoir sur ses petits+ peut être pour donner de la chaleur ce n’est pas forcément un oiseau! Jade ? (13sec)

JAD1- {XXXXXXXXXX} je suis allé brusquement rejoindre le sol (8sec)

<2 s.>

ENS8-qui peut se diriger ? un avion d-papier peut se diriger vers le ciel et ‘brusquement rejoindre le sol++ moi je veux des ‘preuves irréfutables pour les oiseaux+ (14sec)

COL2-moi ! (1sec)

ENS9-valentin ? (2sec)

VAL2-euh++ car il essaye de voler ? (4sec)

ENS10-il essaie de voler ? euh c’est un mot du texte ça ? (4sec)

VAL3-euh oui (2sec)

ELE-non (1sec)

COL3-non j-crois pas (3sec)

ENS11-non+ non moi je veux les mots du texte {XXXXXX} Robin ? (5sec)

ROB1-il veut déguster les savoureux petits vers ? (4sec)

<2 s.>

ENS12-il veut déguster des vers+ d’accord ! bon+ on sait que: les vers sont la nourriture

principale des oiseaux+ j'accepte+ donc++ les savoureux petits ‘vers allez <11 s.>

quoi d'autre ? Cynthia ? (11sec)

CYN1-un jour ma mère s'est levée en pillant (6sec)

ENS13-en ? (1sec)

CYN2-en piéllant (2sec)

COL3-piaillant (2sec)

ENS14-en piaillant ! est-ce que c'est bien les oiseaux qui ‘piaillent ici ? (4sec)

COL4-oui:: (1sec)

ENS15-piailler ? oui ? vérifie dans le dictionnaire s'il te plaît+ le verbe ‘piailler pour qu'on

en soit sûr++ *Cynthia sort son dictionnaire pour vérifier si on est sûr que c'est bien un oiseau qui piaille <2 s.>* on mettra la preuve++ en attendant Enzo ? (17sec)

ENZ1-ma mère s'assoyait sur moi pour me donner de la chaleur (6sec)

ENS16-tu n'écoutes pas Enzo+ on a déjà donné la réponse et on a dit que c'était pas une

preuve ir ‘réfutable pour que ce soit un oiseau+ ce peut être un autre animal++

Samuel ? (15sec)

SAM1-incapable encore de voler (2sec)

ENS17-incapable encore de voler+ on parle de ‘voler+ oui+ il y avait encore une autre

phrase+ (8sec)

COL5-tu es né pour voler (4sec)

ENS18-tu es ‘né pour voler+ inca’pable encore de voler et Moïse a trouvé une phrase ou

on dit+ tu es ‘né pour voler+ <11 s. L'enseignante écrit au tableau> Eugénie tu as une autre preuve ? (15sec)

EUG1-pour gonfler mes ailes et pour m'envoler (3sec)

ENS19-Dragos l'avait trouvé aussi+ très bien+ pour gonfler mes ailes ! <14s.

L'enseignante écrit au tableau> et yen avait encore un- peut-être une autre+ du même style que les ailes ! (8sec)

VAL4-je- je de- devais maintenant prendre mon premier envol (4sec)

ENS20-mon premier envol oui ‘s’envoler++ on l’a dit++ et tu en avais pas une autre ? ++

non c’est pas toi c’est Dragos qui en avait une autre++ (8sec)

DRA1-j’ai trouvé+ j’en ai trouvé une autre madame Senzier (2sec)

ENS21-qu’est ce que t’avais trouvé ? (2sec)

DRA2-dans mon bec (2sec)

ENS22-dans mon ‘bec a trouvé Dragos <2s.> quand R- Robin nous a lu la phrase+ les

savoureux petits vers+ il était allé jusqu’au bout qu’elle me’ttait++ dans mon ‘bec+ dans mon ‘bec+ je suis bien un oi’seau ! <3 s.> mon bec+ mes ailes+ un œuf+ des petits vers+ (30sec)

ELE1-§j’ai trouvé le mot§ (2sec)

ENS23- tu es né pour voler+ alors est ce que piailler on peut le rajouter dans nos indices ?

vas-y+ Eugénie lis (6sec)

EUG2-en parlant des oiseaux+ pousser des cris aigus et répétés (3sec)

ENS24- piailler+ vous avez entendu+ c’est bien pour les oiseaux++ pousser des cris

aigüs+ donc on peut le mettre Cynthia+ c’est une bonne preuve <3 s. L’enseignante écrit au tableau> donc+ en+ pia+illant+ c”est bien le cri des oiseaux+ un cri ‘aigu+ et bien vous voyez+ on a ‘six preuves+ et moi parmi ces ‘six+ je vous en demandais+ (17sec)

COL6-§la moitié§ (2sec)

ENS25-trois+ voilà <7 s.> ‘alors mainte-+ ‘deuxième question+ de ‘qui+ le ‘narrateur+ a-t-il ‘peur? (4sec)

ENZ2-je sais ! (1sec)

ENS26-Enzo a trouvé (3sec)

ENZ3-un chat (3sec)

ENS27-il a peur+ en ‘effet d’un chat++ et quel était la preuve+ qu’il s’agit bien+ d’un
‘chat ?+ Marie ? (5sec)

MAR1-<tout bas> tout en ronronnant (5sec)

ENS28-tout en ron+ro+nnant+ et+ alors (3sec)

COL7-un chat (2sec)

ENS29- bien sur ah:::: un chat+ ça miaule++ mais ça ? (8sec)

COL8-ronronne (2sec)

ENS30-ronronne aussi+ ronronner+ vous cherchez ? pour+ vérifions aussi que c'est bien
un chat qui ronronne (12sec)

COL9-ben oui hein ! (2sec)

ENS31- n'y a-t-il pas ‘d’autres animaux qui ronronnent ? (6sec)

COL10-ben si (2sec)

ENS32-si ? bon alors cherchez dans+ ronronner ! (6sec)

ELE-les chiens aussi ils ronronnent parfois ! (3sec)

ENS33-ronronner <21s. *Les enfants cherchent dans le dictionnaire*>

L’enseignante s’adressant à un élève en particulier, donc si il est là+ c'est le ? ++
si il est là c'est que c'est le ? (12sec)

ELE-dernier ! (2sec)

ENS34-dernier dla page ! rappelle toi <4 s.> oué+ c'est le dernier de la page ! (8sec)

PIE2-madame Senzier j'ai trouvé (2sec)

ENS35-Bruce là++ ah bah++ Bruce en même temps que Pierre+ allez Pierre++ Bruce a eu
mon aide+ Pierre n'a pas eu mon aide (*10sec*)

PIE3-ronronner+ faire attendre des ronrons en parlant du chat et+ émettre en
fonctionnement un bruit+ sou- sou- sourd+ et régulier+ se complaire dans une
activité réduite et ron+ti+nière (*18sec*)

ENS36-oui+ ça c'était le sens numéro trois là+ que tu viens de lire++ mais le sens numéro
un++ lis nous s'il te plaît que le sens numéro un+ vous savez que des mots ont
parfois plusieurs sens ! (*28sec*)

<2 s.>

PIE4-ronflement sourd pour lequel (*4sec*)

ENS37-§LE SENS NUMERO 'UN DU VERBE RONRON'NER+ TOI T ES EN TRAIN
DE LIRE RONRONNEMENT ! (*20sec*)

ANA1-jpeux dire ! jpeux dire ! (*3sec*)

COL11-{XXXX}

ENS38-bon vas-y Anais (*2sec*)

<2 s.>

ANA2-faire+ entendre+ des ronrons en parlant du chat (*3sec*)

ENS39-faire entendre des ronrons en parlant du chat ! on est bien+ c'est bien le bruit d'un
chat ! (*10sec*)

PIE5-je l'ai lu ! (*2sec*)

ENS40- oui tu l'as lu+ tu la lu+ mais je t'ai demandé de le relire parce que tu avais lu
trois sens et je voulais que tu relises que le sens numéro un ! je t'ai demande+ en
quel+ saison+ prend-t-il+ son premier envol <2 s. Les élèves lèvent la main>
Celeste ? (*12sec*)

CEL1-au printemps(2sec)

ENS41-au printemps+ donne nous les preuves que nous sommes au ‘printemps (4sec)

CEL2-les arbres étaient verts et les parterres fleuris de toutes les couleurs ? (6sec)

<2 s.>

ENS42-Dragos m'a dit++ il y a des fleurs++ c'est le printemps++ le printemps est la saison des fleurs ! certains avaient mis quel autre sai- saison ? (22sec)

COL12-été:: (2sec)

ENS43-été ! (2sec)

COL13-{XXXX}

ENS44-en été il n'y a pas+ autant de fleurs+ les arbres verts+ d'accord+ ils sont toujours verts+ mais on dit que l'été est la saison des ? (8sec)

COL14-fruits (2sec)

ENS45-fruits+ après les fleurs+ on a les fruits+ les fleurs la plupart d'ailleurs se transforment en fruit en été+ si on vous avez parlé+ des fruits+ des arbres verts remplis de fruits on pouvait penser à l'été++ d'accord ? mais des arbres verts+ et des parterres fleuris là nous sommes au printemps++ donc des arbres verts je veux bien < 6s.*L'enseignante écrit au tableau*> des parterres fleuris. (58sec)

Situation N°4 : Consigne de la deuxième enseignante

ENS1-un ptit texte+ en réalité+ c'est+ le début c'est l'introduction c'est le début de

l'introduction++ vous le lisez plusieurs fois si il faut++ ou pas+ et ensuite vous répondez à la première question+ sur votre feuille+ sur la feuille vous mettez juste la date++ vous répondez ensuite à la ‘deuxième question+ là ce n'est pas une question d'ailleurs c'est une consigne++ vous allez devoir ‘recopier+ recopier les passages+ si des élèves n'ont pas réussi à répondre à la première question ils

passent directement au ‘rouge++ il y a des aides au dos du tableau de droite+ où est le tableau de droite ? là ! vous venez vous mettre ici et vous lisez ya des aides écrites en rouge n’hésitez pas à les utiliser++ d’accord ? pour pouvoir répondre à la première question+ ensuite vous avez++ troisième question+ en deux parties+ lorsque ça c’est fini je vous distribue la suite++ on est bien d’accord ? est-ce qu’il y a des questions à poser ? est –ce que quelqu’un n’a pas compris ? (1min 10sec)

Situation N°5 : L’enseignante aide un élève en difficulté

L’élève lit le texte

DJA- {11s. XXXXXXX}

Situation N°6 : Correction collective de la deuxième enseignante

ENS1-{XXX}exactement les mêmes mots+ on va en discuter un petit peu++ qui raconte ? qui est le ‘JE qui raconte l’histoire? Jeanne ? (12 sec)

JEA1-c'est un::::: un oiseau (3sec)

ENS2-qui est d'accord avec Jeanne ? Les élèves lèvent la main, alors+ quelles sont les expressions qui vous ont aidées ? Jeanne heu Juliette (7 sec)

JUL1-je dormais dans un [œ] tout blanc (2 sec)

ENS3-dans un [œ] ? (5 sec)

COL1-un œuf::: (1 sec)

JUL2-dans un œuf (2 sec)

ENS4-dans un œuf ! qui dort dans un œuf ? (10 sec)

COL2-un oiseau (2 sec)

ENS5-un oiseau mais pas seulement on verra après hein d'autres ont répondu autre

chose+ qu'est-ce qui vous a encore aidé ? (15 sec)

ELE1-ma mère s'assoyait sur moi pour me donner de la chaleur (5 sec)

ENS6-oui qui fait ça ? (4 sec)

ELE2-la mère (2 sec)

ENS7-la mère quoi (3sec)

COL3-brouhaha

ENS8-la mère+ parce qu'elle elle a dit autre chose+ donc on va en parler après+ une maman oiseau s'assoit sur ses œufs pour les ? (11 sec)

COL4-<brouhaha> les couver (5 sec)

ENS9-les couver ! voilà pour les couver+ pour leur donner de la chaleur+ Julie (7 sec)

JUL1-incapable encore de voler (4 sec)

ENS10-oui+ quel était le mot important ? (5 sec)

JUL2-voler (1 sec)

ENS11-voler+ hein c'était pas trop difficile+ avec ça+ et puis ? euh:: Gatien (7sec)

GAT1-je dégustais les savoureux petits vers qu'elle mettait dans mon bec (4 sec)

<2 s.>

ENS12-les mots importants là ? (1 sec)

GAT2-euh:: vers et bec ? (2 sec)

ENS13-ben oui+ qui a un bec+ qui mange des vers++ Suan ? (5 sec)

SUA1-{XXXX} (5 sec)

ENS14- oui le { XXXX} c'est tout pour les expressions ? (5 sec)

ELE1-non+ non + ma couveuse adorée ? (2 se)

ENS15-ah+ on va en parler ensuite+ ma couveuse adorée+ on dit pas la réponse tout de

suite+ alors qui a mis autre chose qu'un oiseau ? parce que j'ai eu d'autres réponses
eh+ qui pourraient être satisfaisantes (6 sec)

GUI1-un poussin (2 sec)

ENS16-un 'poussin+ donc un poussin++ qu'est ce que c'est ? (4 sec)

GUI2-euh un bébé++un:: ++ c'est le bébé d'une poule (7 sec)

ENS17- voilà+ alors+ est ce que là vous avez quelque chose et:: est-ce que c'est plutôt un
oiseau ou un poussin est ce qu'il y a quelque chose qui++ qui vous fait dire que
Guillaume il a ptète pas raison ou qu'il peut avoir raison (15 sec)

ELE1-ben les:: les poussins ça ne mangent des vers ? (4 sec)

ENS18-les poussins ça ne mangent pas des vers ? (7 sec)

COL5-si:: (1 sec)

ENS19-peut-être+ c'est vrai que dans nos poulaillers ils ne mangent pas des vers <4 s.>
mais peut être en mangent-ils aussi ? vous avez déjà été voir ce que mangeaient les
poussins ? (9 sec)

ELE1-ben oui ils mangent des graines (4 sec)

ENS20-ils mangent des graines+ bon <4 s.> on va étudié ça si est ce que les poussins
peuvent manger des graines++Suan ? (8 sec)

SUA5- <11 s.> les poussins sont dans un œuf tout blanc (5 sec)

ENS21-oui <5 s.> exactement (9 sec)

ELE1-un oisillon (2 sec)

<2 s.>

ENS22-attend on est pour l'instant on est à un poussin et après je te donne la parole hein ?
<2 s.> moi il y a quelque chose qui me gène un peu pour le poussin (13 sec)

GUI3-ben c'est qu'un poussin ça sait pas voler (*3 sec*)

ENS23-ah (*1 sec*)

COL6-ben oué ! (*2 sec*)

ENS24-une poule qui vole elle voleuh:: elle vole un peu à ras du sol hein elle vole jamais

bien haut quand même hein j'ai jamais vu une poule qui s'élevait dans les airs
<rire> donc c'est peut être ça qui gène un petit peu mais bon++ ta réponse pourrait être satisfaisante++ qui a mis autre chose qu'un poussin ou un oiseau? + Quentin ?
(*36 sec*)

QUE1-un oisillon (*2 sec*)

ENS25-un oisillon+ qu'est-ce qu'un oisillon ? (*4 sec*)

QUE2-c'est le bébé d'un oiseau (*3 sec*)

ENS26- est ce que c'est valable ? (*2 sec*)

COL7-oui (*1 sec*)

ENS27-tout à fait+ c'est même un mot de vocabulaire euh qui peut être encore plus intéressant qu'un oiseau+ un oisillon+ très bien++ j'ai encore vu d'autres réponses+ Aurore je crois ? (*10 sec*)

AUR1-< 3 s.> un canard (*2 sec*)

ENS28-un canard ! (*2 sec*)

GAT3-un canard ça sait voler (*3 sec*)

ENS29-un canard ça sait voler (*2sec*)

COL8-oui ! <brouhaha>

ENS30-faudra que vous alliez étudier le régime alimentaire des canards et des poules++ qu'est-ce que ça mangent des poules ? est ce qu'il y avait d'autres réponses ? autrement est-ce que ça irait pour le reste le canard pour tout ce qu'on a dit tout à

l'heure ? (15 sec)

COL9-oui (*1 sec*)

ENS31-maintenant on verra peut-être avec la suite+ on va peut-être pouvoir affiner avec la suite du texte+ c'est tout ? pas d'autres réponses ? alors je vous propose de terminer maintenant+ je vous demande qui est-ce ?++ qui-est-ce ? ++ allez y écrivez la réponse+ et enfin ici qu'est-ce ? qu'est-ce que c'est là+ de quoi parle-t-il ? là de qui parle-t-on et là de quoi parle-t-on ? attendez j'ai pas fini lorsque c'est fini+ je viens vous donner la suite du texte alors là on s'est emmêlé complètement j'ai tout mélangé ! le le texte est complètement mé- la suite est complètement mélangé+ je vous demande de découper les bandes et de les replacer dans l'ordre+ là aussi si avez des difficultés à trouver il y a une aide mais cette fois ci elle est écrite++ en vert au dos du tableau+ L'enseignante tourne le tableau bha ah <rire> mais si vous avez besoin bien entendu n'hésitez pas (32 sec)

Un élève vient consulter l'aide

Situation N°7 : Temps de travail en individuel

L'enseignante passe dans les rangs

ENS1-qui a consulté les aides ? écrivez le moi à côté de votre texte que vous collez+ moi ça m'aide ensuite à voir (8 sec)

ELE1-et si on a pas utilisé d'aides ? (*5 sec*)

ENS2-ben si vous n'avez pas utilisé d'aide vous mettez rien+ on regarde son texte Quentin ! d'accord ? il y a encore une question hein n'oubliez pas euh là (*12 sec*)

Situation N°8 : L'enseignante aide un élève en difficulté

ENS1- hola++ conséquence de ça ? ben oui ! hein ! d'accord ? essaye de retrouver la fin et

j'arrive (8 sec)

Situation N°9 : Correction collective

ENS1-qui est-ce ‘ma ‘couveuse ‘adorée ? on a un petit peu de mal avec certains groupes

mais+ ça a fini par s’arranger+ Kezia ? (8 sec)

KEZ1-sa maman (1 sec)

ENS2-sa maman+ oiseau+ on est d'accord ? qui est-ce qui a mis autre chose ah non euh les

frères j'avais dit les frères pourquoi c'était pas possible les frères ? les frères ils sont comme lui ils sont dans l'œuf ! donc ils ne peuvent pas s'assoir sur lui d'accord ? et qu'est-ce++ que nos lits blancs ? qu'est-ce que c'est que ‘nos ‘lits ‘blancs ? Djamel ? nos+ lits+ blancs+ hein pas un œuf+ (20sec)

COL1-les œufs ! (2 sec)

ENS3- les œufs+ alors pourquoi ça ne pouvait pas être un nid comme vous aviez dit au départ ? (9 sec)

COL2-parce que (2 sec)

ENS4-chut chut chut , L'enseignante fait signe de lever la main pour répondre, déjà c'est du pluriel++ et puis Tiphaine ? (10 sec)

TIP1-un lit c'est pas blanc (4 sec)

ENS5- et nos lits c'est pas spécialement blanc ! un nid c'est blanc ?++ tout blanc ? tu sais comment c'est fait un nid ? avec des branchages avec un tas de petites choses qu'il trouve+ c'est rare que ça soit tout blanc quand même+ non non c'étaient les œufs+ ici de qui parle-t-on mon pire ennemi+ qu'est-ce que le pire ennemi d'un jeune oiseau ? <4 s.> Nathanael ?(31 sec)

NAT1-un chat (3 sec)

ENS6-pourquoi ? (2 sec)

NAT2-parce que le chat mange les oiseaux (*5 sec*)

ENS7-Pierre+ recopie les passages qui-t-ont permis de répondre qu'est ce que vous avez

recopié ? Loana ? (*6 sec*)

LOA1-c'est alors que dans les herbes longues j'ai vu s'avancer mon pire ennemi (*4 sec*)

ENS8-alors mon pire ennemie oui mais je trouve qu'il y avait un passage encore plu:: qui

pouvait aider encore plus ? Maxime ? (*9 sec*)

MAX1-mon pire ennemi {XXXXXXXXX} attrapait(*5 sec*)

ENS9-voilà il ronronnait qu'est ce qui ronronne ? (*5 sec*)

COL3-le chat (*2 sec*)

ENS10-donc euh:: les aides+ ce qui les ont++ utilisés vous avez écrit le nombre d'aides ?

celles-ci+ oui ? et ceux qui n'ont pas terminé je laisse+ ouvert et quand on a un petit moment dans la journée on essaie au moins de terminer la chronologie+ vous êtes tous bien partis normalement il reste plus que+ un ou deux élèves qui doivent terminer. (*19 sec*)

Annexe 2

Texte proposé aux élèves de CM1 et CM2

Mon premier envol

Quand j'étais petit, je dormais dans un oeuf tout blanc. Ma mère s'assoyait sur moi pour me donner de la chaleur. Un jour, ma mère s'est levée en piaillant. Elle avait eu peur, car mes frères et moi étions en train de faire craquer nos lits blancs. C'est à ce moment que j'ai vu, pour la première fois, ma couveuse adorée. Incapable encore de voler, ma mère m'apportait à manger. Je dégustais les savoureux petits vers qu'elle mettait dans mon bec. Les semaines sont passées. Les arbres étaient verts et les parterres fleuris de toutes les couleurs. Je devais maintenant prendre mon premier envol. J'avais très peur, mais mes parents m'encourageaient. Ils disaient que j'étais né pour voler.

Tout à coup, j'ai trébuché sur la branche. Au lieu de me diriger vers le ciel, je suis allé rejoindre brusquement le sol. J'avais tellement mal que je n'étais même plus capable de sautiller! C'est alors que, dans les herbes longues, j'ai vu s'avancer mon pire ennemi. Il se dirigeait vers moi tout en ronronnant comme s'il m'avait déjà attrapé. Pris de panique, je me suis redressé et j'ai pensé à mes parents qui me chantaient toujours: « Tu es né pour voler ».

C'est ainsi que j'ai trouvé le courage nécessaire pour gonfler mes ailes et pour m'envoler jusqu'à ma maison où mes parents m'attendaient, encore effrayés

Annexe 3

Modèle de feuille d'exercices distribuée par la première enseignante

Mon premier envol

Quand j'étais petit, je dormais dans un œuf tout blanc. Ma mère s'assoyait sur moi pour me donner de la chaleur. Un jour, ma mère s'est levée en piaillant. Elle avait eu peur, car mes frères et moi étions en train de faire craquer nos lits blancs. C'est à ce moment que j'ai vu, pour la ~~première fois~~ ^{mais c'était son lit blanc}

première fois, ma couveuse adorée. Incapable encore de voler, ma mère ~~mes couveuses adorées~~ m'apportait à manger. Je dégustais les savoureux petits vers qu'elle mettait dans mon bec. Les semaines sont passées. Les arbres étaient verts et les parterres fleuris de toutes les couleurs. Je devais maintenant prendre mon premier envol. J'avais très peur, mais mes parents m'encourageaient. Ils disaient que j'étais né pour voler.

Tout à coup, j'ai trébuché sur la branche. Au lieu de me diriger vers le ciel, je suis allé rejoindre brusquement le sol. J'avais tellement mal que je n'étais même plus capable de sautiller! C'est alors que, dans les herbes longues, j'ai vu s'avancer mon pire ennemi. ~~Il~~ se dirigeait vers ~~moi~~ tout en

~~Il~~ ronronnant comme ~~s'il~~ m'avait déjà attrapé. Pris de panique, ~~je~~ me suis ~~le chat~~.

redressé et j'ai pensé à mes parents qui ~~me~~ chantaient toujours: « ~~Tu~~ es né pour voler ».

C'est ainsi que j'ai trouvé le courage nécessaire pour gonfler mes ailes et pour m'envoler jusqu'à ma maison où mes parents m'attendaient, encore effrayés.

1. Qui est le narrateur ? ~~le bébé~~

Preuve : ~~je dormais dans un œuf tout blanc~~
~~Ma mère s'assoyait sur moi pour me donner de la chaleur~~
~~Les arbres étaient verts et les parterres fleuris de toutes les couleurs~~

2. De qui le narrateur a-t-il peur ? ~~le chat~~

Preuve : ~~il se dirigeait vers moi tous en rentrant comme si il m'avait déjà attrapé~~

3. En quel saison prend-il son premier envol ? ~~Quand les semaines sont passées~~

Preuve : ~~les semaines sont passées~~

4. Réussit-il son envol du premier coup ? ~~non car c'est son premier envol~~

Preuve : ~~je devais maintenant prendre mon premier envol~~

5. Dans ce texte, des mots sont coloriés. Remplace-les par d'autres mots qui désignent la même chose .

Annexe 4

Exemples d'erreurs effectuées par les élèves

Mon premier envol

Quand j'étais petit, je dormais dans un œuf tout blanc. Ma mère s'assoyait sur moi pour me donner de la chaleur. Un jour, ma mère s'est levée en piaillant. Elle avait eu peur, car mes frères et moi étions en train de faire craquer nos lits blancs. C'est à ce moment que j'ai vu, pour la

nos œufs

première fois, ma couveuse adorée. Incapable encore de voler, ma mère

ma coquille

m'apportait à manger. Je dégustais les savoureux petits vers qu'elle mettait dans mon bec. Les semaines sont passées. Les arbres étaient verts et les parterres fleuris de toutes les couleurs. Je devais maintenant prendre mon premier envol. J'avais très peur, mais mes parents m'encourageaient. Ils disaient que j'étais né pour voler.

Tout à coup, j'ai trébuché sur la branche. Au lieu de me diriger vers le ciel, je suis allé rejoindre brusquement le sol. J'avais tellement mal que je n'étais même plus capable de sautiller! C'est alors que, dans les herbes longues, j'ai vu s'avancer mon pire ennemi. Il se dirigeait vers moi tout en

le long d'un sentier dans le petit jardin

ronronnant comme s'il m'avait déjà attrapé. Pris de panique, je me suis

échappé

redressé et j'ai pensé à mes parents qui me chantaient toujours: « Tu es né pour voler ».

C'est ainsi que j'ai trouvé le courage nécessaire pour gonfler mes ailes et pour m'envoler jusqu'à ma maison où mes parents m'attendaient, encore effrayés.

1. Qui est le narrateur ? *Le petit garçon*
Preuve : *...j'ai été dans un arbre...*

.....
.....

2. De qui le narrateur a-t-il peur ? *Le petit garçon*
Preuve : *...j'ai été dans un arbre...*

.....
.....

3. En quel saison prend-il son premier envol ? *En été*
Preuve : *...j'ai été dans un arbre...*

.....
.....

4. Réussit-il son envol du premier coup ? *Oui*
Preuve : *...j'ai été dans un arbre...*

.....
.....

5. Dans ce texte, des mots sont coloriés. Remplace-les par d'autres mots qui désignent la même chose .

Annexe 5

Liste des élèves de la classe de CM1

ECOLE PRIMAIRE PUBLIQUE FELIX COQUELLE
6 PLACE DE L ABBE BONPAIN
59240 DUNKERQUE

Année scolaire 2011-2012

Tél. : 0328635210
Fax :
Courriel : ce.0595608a@ac-lille.fr

Liste des élèves de la classe de Cours moyen 1ère et 2ème année

Enseignant(s) : MADAME SENZIER

N°	Nom	Prénom	Né(e) le	Sexe	Niveau
1	BEMBA	Arnaud	20/12/2002	M	CM1+
2	BEMBA	Vincent	20/12/2002	M	CM1+
3	COULONT	Céleste	04/08/2002	F	CM1+
4	COULONT	Eugénie	04/08/2002	F	CM1+
5	DURIEUX	Elia	16/04/2002	F	CM1+
6	HUSSONG	ROBIN	05/02/2002	M	CM1
7	KOELIE	Enzo	18/09/2002	M	CM1+
8	LAMENT	Valentin	28/03/2002	M	CM1+
9	LE GALL	Anais	07/11/2002	F	CM1
10	LE GALL	Marie	07/11/2002	F	CM1+
11	LEMIERE	Quentin	19/10/2002	M	CM1+
12	LESAIN	Valentin	05/12/2002	M	CM1+
13	LOISELLE	Jade	15/01/2002	F	CM1
14	OUSSET	Manon	16/05/2002	F	CM1+
15	POLLAERT	Chiara	23/04/2002	F	CM1+
16	PUTTER	Bruce	05/11/2002	M	CM1
17	SAELENS	CYNTHIA	18/10/2002	F	CM1+
18	VERQUERE	Laetitia	09/10/2002	F	CM1+
19	VERVOORT	Pierre	09/10/2002	M	CM1+
20	ANGHEL	Moïse	13/02/2000	M	CM2-
21	ANGHEL	Samuel	19/09/1999	M	CM2-
22	COVACI	Darius	29/03/2001	M	CM2
23	COVACI	Marius	29/03/2001	M	CM2
24	ION	Dragos	05/07/2000	M	CM2
25	ANTOINE	Jérémy	01/01/2002	M	CM1

Nombre élèves 24 25

Mise à jour en date du 24/06/2011

Annexe 6

Liste des élèves de la classe de CM2

ECOLE PRIMAIRE PUBLIQUE FELIX COQUELLE
6 PLACE DE L'ABBE BONPAIN
59240 DUNKERQUE

Année scolaire 2011-2012

Tél. : 0328635210
Fax :
Courriel : ce.0595608a@ac-lille.fr

Liste des élèves de la classe Cours moyen 2ème année

Enseignant(s) : MADAME BLANCKAERT

N°	Nom	Prénom	Date de naissance	Sexe	Niveau
1	BUILS	Aristide	26/04/2000	M	CM2
2	BYL	Guillaume	05/02/2001	M	CM2
3	CLABAUX	Julie	11/10/2001	F	CM2
4	CORNIL	Jeanne	26/05/2001	F	CM2
5	DAULLET	Typhaline	26/11/2001	F	CM2
6	DEHOLLANDER	Quentin	01/03/2001	M	CM2
7	DELATTRE	Nathanael	19/07/2001	M	CM2
8	DESPEROIS	Thomas	27/09/2001	M	CM2
9	DEVIN	Sundy	02/02/2001	F	CM2
10	DIARRA	Maya	07/06/2000	F	CM2
11	DIARRA	Nahé	07/06/2000	F	CM2
12	FAUQUEUR	Rachel	10/06/2001	F	CM2
13	FLAVIGNY	Aurore	20/08/2000	F	CM2
14	HOVELYNCK	Bryan	29/09/2000	M	CM2
15	KERFOURN	Benjamin	29/10/2001	M	CM2
16	LE ROUX	Juliette	08/08/2001	F	CM2
17	MERCIER	Loana	30/08/2001	F	CM2
18	OLIVARES	Dylan	12/09/2001	M	CM2
19	REMBAUVILLE	Maxime	11/12/2000	M	CM2
20	TEITEN	Jérôme	14/10/2000	M	CM2
21	VANDERRIELE	Suan	03/01/2002	M	CM2
22	VANLIERDE	Tanguy	26/02/2001	M	CM2
23	VERFAILLIE	Samuel	20/09/2001	M	CM2
24	WICKE	Kézia	12/11/2000	F	CM2
25	WULLAERT	Gatien	11/12/2001	M	CM2

Nombre élèves 25

Mise à jour en date du 11/05/2012

Résumé

Notre étude porte sur la compréhension de lecture en cycle 3. Nous nous sommes interrogées sur les liens entre la lecture des élèves et leur compréhension du texte. En ce qui concerne la compréhension, nous nous sommes intéressées plus particulièrement aux types de difficultés de compréhension des élèves et comment l'enseignant tentait d'améliorer cette compréhension. Ainsi, nous nous sommes penchées sur une analyse de deux méthodes d'enseignement afin d'observer différentes manières d'aborder la compréhension de lecture en CM1 et CM2. Grâce à ces deux méthodes d'enseignement, nous avons pu mettre en évidence la manière de travailler avec les élèves et plus particulièrement avec ceux en difficulté.

Mots-clés

- La lecture
- La compréhension
- Les types de difficulté
- Les méthodes d'enseignement