

Section normale primaire.

qwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmrtyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmrtyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmrtyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmrtyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmrtyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmrtyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmrtyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnm

3 NPB

|  |
| --- |
| TFE sur « l’analyse de ses différentes démarches en vue d’améliorer l’élaboration de significations en lecture ».Compétence : LIR.2.Option pédagogique : Métacognition.Support : albums. |

Travail de fin d’études réalisé par :

**SIMONIS Stéphanie.**

En vue de l’obtention du diplôme d’institutrice primaire.

*Promotrice : Mme Rivituso*

*Lectrice : Mme Boskin.*

**Année académique 2010-2011**

|  |
| --- |
| TFE sur « l’analyse de ses différentes démarches en vue d’améliorer l’élaboration de significations en lecture ».Compétence : LIR.2.Option pédagogique : Métacognition.Support : albums. |

Travail de fin d’études réalisé par :

**SIMONIS Stéphanie.**

En vue de l’obtention du diplôme d’institutrice primaire.

*Promotrice : Mme Rivituso*

*Lectrice : Mme Boskin.*

**Année académique 2010-2011**

**Remerciements**

Après de nombreux moments de doute, de nombreuses heures passées à rechercher des informations, concevoir des activités et rédiger ce travail de fin d’études, me voici enfin arrivée à la fin du parcours !

Je tiens donc à remercier toutes les personnes qui m’ont soutenue et qui m’ont aidée de près ou de loin à réaliser ce travail.

Mes remerciements

à **Mme Rivituso**, promotrice, pour son soutien, sa compréhension, sa gentillesse, sa lecture attentive et ses commentaires constructifs ;

à **Mme Boskin**, lectrice, pour son écoute concernant les activités à mener dans le cycle 5-8, sa disponibilité et ses conseils;

à **Mme Hissel**, pour le partage de ses idées exploitées dans le cycle 10-12 ;

à **Mme Querinjean**, institutrice à l’école des Castors, pour m’avoir permis de donner mes activités dans sa classe ;

à **M. Pierre Remy**, maitre spécial aux Castors, pour le partage d’activités sur les inférences au moyen de questionnaires dont je me suis inspirée lors de mes activités au cycle 5-8 et 8-10 ;

à **Mme Cravate**, institutrice à l’école Notre Dame de Lourdes, quai Mativa, pour m’avoir laissé tout le temps nécessaire à la réalisation de mon TFE ainsi que pour ses conseils d’ordre organisationnel ;

à **Mme Collard**, institutrice à l’école fondamentale libre de Chênée, pour m’avoir permis de donner mes activités dans sa classe malgré le manque de temps ainsi que pour sa bonne humeur et ses conseils ;

à mon amie **Stouvenakers Laurie**, pour son soutien, son attention et son aide précieuse, notamment dans le choix des albums ;

à mon amie **Acer Huru**, pour sa présence et sa bonne humeur;

à **Léonard Marie**, **Leruth Stéphan** et à ma **maman** pour leur précieuse relecture.

à **ma famille** et **mes proches**, pour leur soutien dans les moments difficiles.

**Table des matières.**

**Introduction…………………………………………………………………………………………………………………………6**

**1. Analyse de toutes les composantes de ma compétence……………………………………8**

1.1. Qu’est-ce qu’une compétence ?.....................................................................................8

1.2. La compétence d’intégration *Savoir lire*…………………………………………………………………8

1.3. La compétence spécifique *LIR.2. Elaborer des significations*…………………………..9

1.4. L’inférence, une démarche qui occupe une grande place au sein de

 la compétence *LIR.2*..………………………………………………………………………………………………..12

**2. Option pédagogique : La métacognition**……………………………………………………………….13

**3. Le choix des albums comme support**…………………………………………………………………….14

**4. Séquence menée dans l’enseignement spécialisé type 1 – maturité 4………15**

4.1. Contexte………………………………………………………………………………………………………………………15

4.2. Présentation de l’album choisi: *L’ennemi* de Davide Cali et Serge Bloch.......15

4.3. Présentation de l’activité............................................................................................16

4.3.1. Deviner le contenu d’un album à partir de sa couverture...............................................................16

4.3.2. Inventer une fin plausible à l’histoire.................................................................................................17

4.4. Analyse réflexive de l’activité...................................................................................18

4.5. Conclusion.......................................................................................................................20

**5. Séquence menée dans le cycle 5-8..........................................21**

5.1. Contexte..........................................................................................................................21

5.2. Présentation des albums choisis................................................................................21

5.3. Présentation de l’activité............................................................................................23

5.3.1. Représentations mentales......................................................................................................................23

5.3.2. Emission d’hypothèses à partir de l’album *La promesse* de Jeanne Willis...............................24

5.3.3. « J’apprends à lire la couverture d’un livre. »..................................................................................24

5.3.4. Travail sur les inférences à partir de l’album *Le déjeuner des loups* de Geoffroy

 de Pennart........................................................................................................................................................25

5.3.5. Réagir, selon la méthode des cercles de lecture, à partir de l’album *Mais pourquoi les*

 *loups sont-ils si méchants ?* de Quentin Gréban...................................................................................26

5.3.6. Rédaction d’une charte du bon lecteur..............................................................................................26

5.3.7. Application des stratégies....................................................................................................................27

5.4. Analyse réflexive de l’activité..................................................................................28

5.5. Conclusion.......................................................................................................................38

**6. Séquence imaginée pour le cycle 8-10......................................39**

**7. Séquence menée dans le cycle 10-12.......................................42**

7.1. Contexte..........................................................................................................................42

7.2. Présentation des albums choisis...............................................................................42

7.3. Présentation de l’activité............................................................................................44

7.3.1. Répondre à des questions, réfléchir aux démarches mentales mises en place et classer

 ces questions. A partir de l’album *Rose Blanche* de Roberto Innocenti............................................45

7.3.2. Inventer des questions de différents types. A partir de l’album *La mélodie des tuyaux*

 de Benjamin Lacombe ....................................................................................................................................46

7.4. Analyse réflexive de l’activité..................................................................................47

7.5. Conclusion.......................................................................................................................54

**Conclusion.........................................................................55**

**Bibliographie......................................................................58**

**Introduction**

« *Lis avec lenteur à une époque où on nous parle de lecture rapide et de lecture en diagonale* », nous dit Jean Prieur… (www.evene.fr)

Mais dans un monde qui nous pousse à toujours aller plus vite, pouvons-nous encore prendre le temps de lire ? Quelle place accorder à la compréhension fine quand la lecture sélective est à la mode ? Et surtout que mettre en place dans les classes pour développer cette compétence de compréhension en lecture ?

La lecture est un domaine que j’affectionne particulièrement. C’est donc tout naturellement que j’ai choisi le *Savoir lire* comme base pour mon travail de fin d’études.

Je lis avec beaucoup de plaisir et c’est une joie que j’aimerais partager avec les élèves. Je pense que dans un premier temps, le plus important est de motiver les élèves, de susciter leur intérêt, qu’ils prennent du plaisir ; et bien évidemment, je pense qu’il faut continuer à proposer des activités juste pour le plaisir même lorsque la lecture est mieux maitrisée.

Il me fallait encore spécifier cette compétence *Savoir lire*…

Je me suis alors interrogée sur ce qui faisait défaut aux élèves durant mes observations et la réponse fut : la compréhension.

Beaucoup d’élèves ne comprennent pas ce qu’ils lisent… D’une part, cela les démotive parce que les textes perdent alors leur intérêt et d’autre part cela s’avère être un handicap pour le quotidien puisqu’il s’agit d’un biais de réception du message d’autrui.

Ma compétence spécifique serait : *LIR.2. Elaborer des significations*.

Quand j’étais en primaire, on vérifiait notre compréhension au moyen de lectures silencieuses et de questionnaires (où une seule réponse était attendue) que je trouvais sans intérêt. La lecture devenait alors très fastidieuse à moins de trouver le « truc », chercher les mots-clés dans le texte et recopier la phrase en faisant attention de la placer à coté de la bonne question, cela va de soi… Ces questionnaires permettaient de développer une stratégie de lecture sélective, ce qui peut parfois être vraiment utile, mais ne vérifiaient en rien notre niveau de compréhension. Pire que cela, puisque j’étais « nulle » en lecture silencieuse et que cet exercice m’ennuyait profondément, j’en perdais le goût de lire.

Au cours de mes stages, j’ai donc souhaité mettre en place des activités qui visent à comprendre un message en préservant le plaisir via l’exploitation d’albums.

Les trois stratégies qui seront abordées seront : l’anticipation (émissions d’hypothèses avant la lecture), la compréhension (et donc les inférences pendant la lecture) et la réaction (après la lecture, sous forme de cercles de lecture).

Les enfants pourront prendre conscience de leurs stratégies par la métacognition.

Dans ce travail, je commencerai par vous présenter ma compétence, en en faisant une analyse rigoureuse, ainsi que mon option pédagogique et les termes spécifiques relatifs au sujet traité.

Je vous présenterai alors l’activité menée dans le spécialisé.

Ensuite, vous découvrirez les activités menées dans le cycle 5-8 concernant l’anticipation, les inférences et la réaction.

Je commencerai par vous présenter les activités en quelques mots ainsi que le contexte dans lequel elles ont été menées.

Puis, pour chaque album utilisé, j’expliciterai la construction de la séquence ainsi que le déroulement et en ferai une analyse réflexive.

S’ensuivra alors une conclusion relative aux activités menées dans ce cycle.

Je vous présenterai ensuite les activités conçues pour le cycle 8-10.

Et je terminerai par celles expérimentées au cycle 10-12 qui exploiteront les différents types de questions (déroulement et analyse réflexive).

Pour finir, je rédigerai une conclusion générale sur la pertinence de mes activités, ce qu’elles ont, finalement, réellement permis de développer.

Sans prétendre avoir réalisé un travail innovant, j’espère avoir apporté ma pierre (aussi petite soit-elle) à l’édifice des connaissances pédagogiques en matière de compréhension en lecture.

Je vous laisse, de suite, en juger par vous-même…

**1.Analyse de toutes les composantes de ma compétence**

**1.1. Qu’est-ce qu’une compétence ?**

*« Une compétence est une aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, savoir-faire et d’attitudes permettant d’accomplir un certain nombre de tâches. »* (Décret Missions)

Il doit y avoir des liens entre les connaissances et elles doivent être mobilisables dans diverses situations, concrètes, complexes et changeantes, même hors du contexte scolaire.

**1.2. La compétence d’intégration « *Savoir lire* »**

La compétence d’intégration est *« une compétence globale constamment en devenir… elle se développe peu à peu par l’intégration qualitative de compétences spécifiques acquises au cours de différentes séquences d’apprentissage »* (PIASC, 2001).

Comme les autres compétences, le *Savoir lire* doit permettre aux élèves d’ *« intervenir de manière constructive dans un monde complexe »* (PIASC, 2001).

Pour qu’une compétence ait du sens, elle doit être transférable à de nombreux contextes différents.

*« Il est important d’organiser plusieurs activités pour développer la même compétence et l’installer à long terme »* (PIASC, 2001). Il est important de manipuler et de répéter les essais dans un laps de temps relativement court.

On partira des représentations mentales des enfants afin de faire évoluer leurs schèmes de pensée grâce à la confrontation.

Les compétences s’articulent entre elles mais il n’y a pas de hiérarchie d’importance. Elles sont aussi constamment en interaction. C’est pour cette raison que lors d’une activité (tâche complexe, globale, fonctionnelle), nous viserons une compétence à développer mais que plusieurs seront sollicitées.

Le *Savoir lire* peut être défini comme le fait de : *«  Recourir aux diverses formes de messages écrits dans ses actes quotidiens pour imaginer, prendre du plaisir, s’émerveiller, comprendre les autres, s’informer, mettre en mémoire… »* (PIASC, 2001)

Dans le Programme intégré, le *Savoir lire* se retrouve en dernière place au niveau des compétences d’intégration en français. Je ne pense pas que cela ait une grande importance. La première chose que font les enfants quand ils apprennent une langue, c’est écouter et ensuite reproduire les sons. On passe donc, tous, d’abord par une phase orale avant de passer à l’écrit. Dans le PI, à l’intérieur de chaque phase, la FédEFoC et ses partenaires ont choisi de mettre en première position la compétence d’intégration centrée sur l’émetteur et en seconde celle centrée sur le récepteur alors que dans la réalité, il se passe l’inverse.

Il est évident que ces 4 compétences ( *Savoir parler, Savoir écouter, Savoir écrire et Savoir lire*) sont en étroite interaction et qu’il est important, en classe, d’établir des liens entre ces compétences. Il faut les distinguer les unes des autres sans les séparer.

**1.3. La compétence spécifique *Lir.2. Elaborer des significations***

Les compétences spécifiques *« explicitent la compétence d’intégration dans ses différents aspects. Les activités correspondant à ces compétences assurent par leur maitrise, le développement de la compétence d’intégration. Elles ne sont donc pas exercées pour elles-mêmes ».*

*« La présentation des compétences spécifiques expose des modes de cheminement pour atteindre les compétences plus complexes d’intégration »* (PIASC, 2001).

Il est difficile de catégoriser les compétences. Le PI reprend un code pour que nous puissions adopter un langage commun mais il y en a plusieurs possibles.

Comme les compétences d’intégration, les compétences spécifiques sont étroitement reliées.

La compétence spécifique *LIR.2. Elaborer des significations* est la deuxième compétence présentée dans le *Savoir lire*.

Celle qui la précède, *orienter sa lecture en tenant compte de la situation de communication*, est tout naturellement 1ère; en effet on connait l’importance de se donner un projet de lecture avant de débuter celle-ci. Toutes les autres compétences spécifiques se structurent à partir de cette 1ère compétence. Celles qui suivent la compétence *LIR.2.* vont du général au particulier et vont entre autres permettre l’élaboration de significations mais l’inverse est également vrai dans la logique constructiviste où les mots doivent être mis en contexte.

Il ne faut pas confondre le *LIR.2.* dont un synonyme pourrait être hypothèse avec la compréhension du texte. En effet, toutes les compétences mises ensemble vont contribuer à la compréhension de l’écrit. Par exemple, une des démarches les plus courantes pour comprendre un texte est de recourir au dictionnaire afin de s’assurer de la compréhension du vocabulaire ; cela fait pourtant partie de la compétence *LIR.5. Interpréter les unités lexicales et grammaticales*. Ou encore, il serait impossible de lier deux informations du texte sans *percevoir* *la cohérence entre phrases et groupes de phrases, compétence LIR.4.*

Les compétences spécifiques sont donc présentées de l’aspect global ou macro à l’aspect non verbal en passant par l’aspect local ou micro. La compétence 2. *Elaborer des significations* étant le contenu du message au niveau des informations fait partie de l’aspect global. On pourrait la résumer en un mot : quoi ?

La compétence *élaborer des significations* consiste à :

*- émettre des hypothèses (anticipation) ;*

*- relier les informations lues (explicites et implicites) à celles dont on dispose dans sa mémoire de manière à élaborer des significations ;*

*- distinguer, selon la nature du document, le réel de l’imaginaire, le réel du virtuel, le vraisemblable de l’invraisemblable, le vrai du faux ;*

*- distinguer ce qui est dit explicitement par le texte et ce qui peut être interprété (inférer) ;*

*- retenir ce dont on a besoin.* (PIASC, 2001)

On remarque que certaines sous-compétences concernent l’anticipation, c’est-à-dire une stratégie utilisée généralement avant même de débuter la lecture. Cela consiste à relever des indices (titre, couverture, auteur,…) afin d’émettre des hypothèses sur le contenu du livre. On peut également anticiper en cours de lecture en se demandant ce qui va se passer après puisque lorsqu’on lit, on émet automatiquement des hypothèses que l’on vérifie au fur et à mesure de notre lecture. D’autres sous-compétences sont sollicitées pendant la lecture. Et enfin, les dernières s’effectuent après la lecture comme dire ce qu’on a appris, ce qu’on n’a pas compris, ce qu’on voudrait savoir ou bien discuter par rapport à son ressenti, prendre conscience des stratégies qui ont été mises en place, etc…

Deux mots sont donc à retenir : **prédictions** et **déduction**.

Les sous-compétences relatives aux textes littéraires peuvent également être divisées en trois catégories :

1) Les activités qui se centrent sur l’aspect explicite de l’histoire : les informations se trouvent littéralement dans le texte.

2) Celles qui se centrent sur les informations implicites : l’enfant va devoir faire des inférences pour comprendre le texte. Les inférences peuvent être logiques, l’enfant va alors devoir associer des informations qui se trouvent dans le texte mais qui ne sont pas directement mises en relation ; ou pragmatiques, l’enfant va s’appuyer sur ses connaissances antérieures, son expérience, les informations ne se trouvent pas dans le texte mais sont sous-entendues et peuvent être déduites de manière vraisemblable.

3) Celles qui se centrent sur la construction de la personnalité des personnages et de leurs relations, ces éléments évoluant au cours de l’histoire en fonction des péripéties.

Pour travailler ces différents aspects, le PIASC propose de poser des questions « intelligentes » (il doit y avoir des questions portant sur l’implicite) qui doivent être suivies d’une réflexion à propos des indices pris en compte pour pouvoir y répondre et des stratégies utilisées. Cette réflexion sur les démarches mentales est la métacognition.

Pour développer cette compétence, il est important de varier les types de textes (informatifs, injonctifs, littéraires…) afin de développer des stratégies spécifiques à chaque situation et ne pas avoir une vue restrictive de l’écrit, de ses enjeux et des méthodes à mettre en place pour le comprendre.

Un texte a plusieurs caractéristiques. Du point de vue de l’élaboration de significations, on peut dire que :

« *Il est fondé sur l’élaboration de contenus. Il s’agit, par exemple, pour une lettre, des différentes informations qui y figurent ; pour une recette, des ingrédients et consignes qui permettent de la réaliser ; pour un conte, des personnages, évènements, lieux, temps… qui en constituent la « matière première* » » (PIASC, 2001)

Pour évaluer sa lecture, les stratégies suivantes sont à mettre en place :

- *Prendre conscience des stratégies utilisées pour dégager le sens du texte,*

*- Evaluer la pertinence des stratégies utilisées,*

*-Enrichir ses stratégies, afin d’affiner son choix lors de prochaines lectures,*

*-Associer des stratégies avec des intentions de lecture.* (PIASC, 2001)

**1.4. L’inférence, une démarche qui occupe une grande place au sein de la compétence *LIR.2***

*INFÉRER /INFÉRENCE : Démarche mentale du lecteur ou de l’auditeur qui met en rapport deux ou plusieurs éléments d’un document entre eux et/ou avec son expérience du monde et avec ses schémas mentaux pour construire une signification qui n’est pas explicitement donnée dans le texte.*

*🡪 Les inférences logiques sont fondées sur le texte, c'est-à-dire que le lecteur perçoit dans l’écrit des éléments qui lui permettent de construire du sens par déduction et raisonnement logique. La réponse est nécessairement contenue dans l’écrit, mais de façon implicite. Celle-ci a cependant un caractère «irréfutable»*

*🡪 Les inférences pragmatiques se fondent essentiellement sur les connaissances du lecteur, sur son expérience du monde, sur «sa» réalité. En procédant par associations d’idées, le lecteur émet des hypothèses qui seront argumentées. Elles ont un caractère «plausible»* (PIASC, 2001)

En d’autres mots, inférer en lecture, c’est donc faire des liens entre différents éléments du texte et opérer des déductions mais aussi lier ces informations à celles dont on dispose dans sa mémoire.

C’est une capacité à développer chez les lecteurs parce que s’ils se limitent à une compréhension trop littérale et passent à côté de l’implicite, ils ne prennent pas conscience de ce qui, pour moi, est essentiel.

**2. Option pédagogique : La métacognition**

La métacognition est « *un processus par lequel l’élève prend conscience des stratégies qu’il utilise pour apprendre*. » (PIASC, 2001)

Selon J. Giasson : *Les processus de gestion de compréhension sont essentiellement des processus de métacognition. En lecture cela se traduit par : être conscient de ce que l’on fait lorsqu’on lit, savoir quoi faire lorsqu’on est face à des difficultés et savoir quelles stratégies choisir pour atteindre ses objectifs.* (Giasson, 2005, p. 220)

Des stratégies sont mises en œuvre dès la préparation à la lecture, elles se poursuivent pendant cette lecture ainsi que lors du retour sur celle-ci.

L’élève va organiser de nouveaux savoirs.

Dans le programme intégré, la plupart des activités de structuration sont accompagnées d’une démarche de réflexion afin que l’apprenant prenne conscience de la compétence en construction et qu’il puisse s’exprimer par rapport à celle-ci.

Ainsi, l’enfant devra tenir compte de nombreux indices avant de résoudre une tâche, il faut l’amener à prendre connaissances de ces indices qu’il peut utiliser et lui faire prendre conscience de ceux qu’il utilise en lui demandant de s’exprimer, de verbaliser.

S’il est important de développer des stratégies de compréhension, il est tout aussi important de développer des démarches de gestion de la perte de compréhension.

Il y a trois grandes composantes propres à cette gestion de perte de compréhension :

- détecter la perte de compréhension et en déterminer la cause.

- évaluer l’importance du problème.

- choisir une stratégie susceptible de le régler et vérifier son efficacité.

(Giasson, 2005, p.221)

**3. Le choix des albums comme support**

J’ai choisi de travailler cette compétence à partir d’albums, car c’est un écrit qui touche tout particulièrement les enfants du cycle 2 parce qu’ils le côtoient en général tous les jours que ce soit à l’école ou à la maison, ce qui le rend encore plus intéressant pour eux. Il est par contre souvent mis de côté pour les enfants du cycle 4, alors qu’il peut encore apporter beaucoup de choses.

De plus, je trouve que travailler à partir d’albums est souvent plus amusant (les textes littéraires sont plus proches des enfants, ils permettent de s’identifier au personnage, les histoires sont souvent attrayantes et suscitent des émotions...) Cela fait donc ressortir la notion de plaisir qui est une des fonctions de la lecture.

Cependant, il est évident qu’il faut travailler sur différents types d’écrits pour construire le sens de la lecture à travers deux grands pôles : outil de communication (perspective intellectuelle ou utilitaire) ou instrument de création et d’émotion.

**4. Séquence menée dans l’enseignement spécialisé**

**Type 1 – maturité 4**

**4.1. Contexte**

Le type 1 est caractérisé par un retard mental léger. Les élèves ont des difficultés avec l’abstraction et ont donc besoin de situations concrètes et de manipulations. Ils manquent de confiance en eux et ont constamment besoin d’être rassurés. Ils ont souvent peu de vocabulaire et de culture générale.

Durant ce stage, j’étais face à des préadolescents âgés de 12 à 14 ans mais qui avaient à peu près (si on peut se risquer à faire des comparaisons) un niveau de fin de deuxième primaire pour les apprentissages de base.

Ce qui était donc difficile pour travailler avec eux l’élaboration de significations en lecture, c’était de trouver un compromis entre leurs centres d’intérêts et leur niveau en lecture. Il fallait donc trouver un album ne comportant pas trop de texte et qui ne soit pas trop compliqué, notamment au niveau lexical, mais dont le contenu puisse intéresser des ados.

**4.2. Présentation de l’album choisi : *L’ennemi* de Davide Cali et Serge Bloch**



C’est la guerre. On voit quelque chose qui pourrait être un désert, dans lequel il y a deux trous.

Dans les deux trous, deux soldats. Ils sont ennemis.

C’est l’histoire de deux soldats qui finissent par se rendre compte que l’ «ennemi» qu’on leur a présenté est en réalité un être humain exactement comme eux.

Le but de ce livre est d’utiliser son esprit critique pour dénoncer et faire cesser les atteintes au droit humain.

**4.3. Présentation de l’activité**

J’ai voulu travailler l’émission d’hypothèses tant avant la lecture que pendant celle-ci. Quand on lit, ne se demande-t-on pas constamment ce qu’il va se passer ? On peut avancer que la lecture est un cycle de prédictions-vérifications.

*La compréhension est l’utilisation de connaissances antérieures pour créer une nouvelle connaissance. Sans connaissances antérieures, un objet complexe, comme un texte, n’est pas seulement difficile à interpréter ; il est à strictement parler sans signification* (Adams et Bruce, 1982, cités par Jocelyne Giasson dans *La compréhension en lecture*.)

En d’autres termes, l’émission d’hypothèses est une stratégie qui va favoriser la compréhension parce qu’elle permet aux lecteurs d’activer leurs connaissances antérieurs et on sait aujourd’hui qu’on comprend mieux « ce qu’on connait déjà un peu » et qu’on ne peut donner du sens à une chose que si elle a été mise en contexte.

4.3.1. Deviner le contenu d’un album à partir de sa couverture

Je montre la couverture de l’album aux élèves. Je leur demande alors de « deviner » le contenu du livre : « A votre avis, de quoi va parler ce livre ? Quelle pourrait être l’histoire ? »

Evidemment, je demande aux élèves d’expliquer leurs réponses, de me dire comment ils ont fait pour trouver cela, quels sont les indices qu’ils ont pris en compte.

Prise d’indices et réflexions attendues : Le titre est *L’ennemi*. Sur la couverture, on voit un bon soldat avec plusieurs décorations et du sang sur les mains. On peut donc en déduire que ce livre parle certainement de la guerre. Les élèves reconnaitront peut-être le sigle d’Amnesty International militant pour les droits de l’homme.

Nous vérifions alors nos hypothèses. Je distribue un carnet aux élèves contenant une partie de l’histoire. Celle-ci s’arrête au moment où un soldat dit : « Ce soir, la guerre va finir. » Par deux, je leur demande de lire l’histoire.

Je passe dans les bancs pour vérifier que les deux élèves sont bien impliqués dans leur lecture et que le travail de chacun est respecté. Je les aide en cas de difficulté en leur demandant de m’expliquer le plus précisément possible ce qui pose problème.

Lorsque tout le monde a terminé de lire, je demande aux élèves de me dire ce qu’ils ont compris. Si certains n’ont pas compris, je leur demande de m’expliquer leurs démarches de lecture ainsi que ce qui pose problème dans la compréhension : « Comment as-tu fait pour lire ? Par quoi as-tu commencé ? Qu’as-tu fait ensuite ? Qu’est-ce que tu n’as pas compris ? Qu’as-tu fait pour essayer de comprendre ? »

Je demande également à ceux qui ont compris de dire alors comment ils s’y sont pris, comment ils ont compris cela…

La dernière partie de ce début d’histoire fait l’objet d’une lecture collective.

Des panneaux sont disposés au tableau. Tantôt un élève lit seul, tantôt nous reprenons tous ensemble. Nous prenons le temps de nous arrêter un instant sur la signification de ce qui a été décodé.

A la fin de la séance, nous vérifions la bonne compréhension de l’histoire en reprenant celle-ci page par page.

4.3.2. Inventer une fin plausible à l’histoire

Je demande aux élèves d’écrire une suite à l’histoire. Ceux qui éprouvent trop de difficultés d’écriture peuvent faire un dessin.

Les élèves racontent alors les fins qu’ils avaient inventées. A chaque fois, je leur demande pourquoi cette suite. Je veux qu’ils me disent ce qui dans le texte leur a fait penser à cette fin.

Nous confrontons les hypothèses : « A votre avis, laquelle est la plus plausible ? »

Je lis la fin de l’histoire aux enfants et leur demande qui avait une fin proche de celle présentée dans le livre. Je leur demande aussi si quelqu’un n’a pas compris quelque chose, si quelqu’un qui a bien compris pourrait me faire un petit résumé (ou plutôt un rappel, selon les significations accordées à ce mot).

Ensemble, nous discutons de la compréhension de l’histoire. J’attire leur attention sur certains éléments. La fin est assez implicite et l’image vient fortement soutenir la compréhension du dénouement final.

Je leur demande alors quel est le message du livre. Nous remarquons que parfois dans les guerres, on nous fait croire qu’il y a un méchant alors que des deux côtés, ce sont des êtres humains à peu de choses près pareils.

Je clôture la séquence en leur demandant s’ils ont aimé l’histoire et pourquoi ils l’ont aimée ou non.

**4.4. Analyse réflexive de l’activité**

J’ai donc choisi cet album car le texte n’était pas trop long et était rédigé dans un vocabulaire assez simple. De plus, j’ai trouvé le contenu intéressant pour des préadolescents. D’une part chaque jour, ils sont confrontés à de petits conflits et d’autre part, ils voient des images de guerre à la télévision qui font l’objet de conversations mais vis-à-vis desquelles ils ne peuvent avoir un esprit critique. Il s’agit d’un sujet sérieux qui les a autrement plus motivés que si je leur avais présenté un récit avec un petit lapin, une histoire réalisée pour des enfants ayant le même niveau de lecture mais beaucoup plus jeunes.

Lorsque j’ai demandé aux élèves d’émettre des hypothèses quant au contenu du livre, ils se sont bien référés aux différents indices présents sur la couverture. La majorité des élèves y ont effectivement vu un soldat, un seul y a vu un policier. Ils ont donc fait le lien avec la guerre. Seules les histoires qu’ils s’étaient imaginées différaient quelque peu.

Nous sommes ensuite passés à la lecture de l’album. J’ai choisi de les mettre par deux pour qu’en cas de problème, ils puissent s’aider mutuellement ( socio-constructivisme). Si j’ai ensuite préféré lire une partie du texte de manière collective via des panneaux, c’est suite aux conseils de ma maitre de stage qui m’a dit que le texte devenait déjà trop compliqué pour eux, plus long, avec certains mots de vocabulaire qu’ils n’avaient pas l’habitude de rencontrer qui faisaient leur apparition.

L’avantage de cette méthode est de permettre à chacun d’accéder à l’écrit et d’entrainer la lecture à voix haute.

L’inconvénient par contre est que les élèves portent alors toute leur attention au décodage en oubliant que derrière ces mots se trouve un contenu, du sens. C’est pour cette raison qu’il est important de récapituler avec eux, de réfléchir à ce que racontait le panneau qu’ils viennent de lire et puis aussi de faire des liens entre les différents passages.

Si la lecture à voix haute est un atout pour développer et vérifier la fluidité (indispensable pour comprendre), la lecture silencieuse permet de développer l’autonomie dans la gestion de compréhension.

Lorsque je leur ai demandé d’imaginer une suite, les élèves se sont directement appliqués. Ils n’avaient pas trop de mal à trouver une fin, mais ils ne faisaient pas toujours de lien entre le début et la fin de l’histoire. Je devais alors leur demander comment ils en étaient arrivés là.

Par exemple, un élève m’a dit que les deux soldats (après quelques péripéties) faisaient la paix. J’ai alors dû demander comment ils arrivaient à faire la paix : Sont-ils sortis tous les deux en même temps ? Un soldat a-t-il pris le risque de sortir avant l’autre ? Ont-ils pris un accord en criant depuis leur trou ?

J’ai pu observer des visions plus « romantiques » que d’autres. Ainsi l’histoire d’un soldat hissant le drapeau blanc contrastait avec celle d’un soldat abattant sauvagement le deuxième.

Le choix d’arrêter l’histoire à un endroit plutôt qu’à un autre pour en inventer la suite n’était pas anodin. « Ce soir, la guerre va finir »… Qu’est-ce que cela veut dire ? Comment va-t-elle finir ? Vont-ils s’entretuer jusqu’à ce qu’il n’y ait plus qu’un survivant ou vont-ils chacun rentrer chez eux ?

D’une part, inventer une suite à ce moment là nécessite une bonne compréhension de tout ce qui a été lu avant et d’autre part, cette phrase entraine le suspense, à ce moment précis, on veut connaitre la suite. Une place est également laissée à la création.

J’ai ensuite décidé de leur lire la fin de l’histoire car cela n’enlevait rien à l’objectif de l’activité, bien au contraire, après une lecture qui s’est avérée assez longue, ils ont porté autrement leur attention pour vérifier leurs hypothèses.

L’analyse de la suite de l’histoire (les soldats ayant la même idée qui se lancent chacun une bouteille contenant un message de paix) s’est faite de manière collective. Les élèves se sont montrés très attentifs à tous les détails, ont bien compris la fin de l’histoire et un échange a été possible sur cette question : « Qui est l’ennemi ? » Nous en avons discuté. Je fus agréablement surprise de la réflexion des élèves. Premièrement, ils m’ont bien sûr dit que l’ennemi, c’était l’autre mais ensuite ils ont énoncé le fait que les deux soldats sont des humains qui ont une famille, les mêmes envies, qui sont chacun l’ennemi de l’autre sans pourtant se connaitre, que dans cette histoire, il n’y a pas de méchant.

A partir de cet album, on pourrait également envisager un travail d’analyse critique de documents d’actualité (JDE). Certes, cela est compliqué mais me semble utile aussi bien dans l’enseignement normal que spécialisé.

Permettre à des enfants de développer leur sens critique, c’est leur fournir un outil pour l’avenir et les amener tout doucement à être des citoyens responsables.

Mais revenons à la lecture puisque c’est le sujet de ce TFE. Cette activité a bien fonctionné et l’objectif fixé a été atteint. L’activité menée a servi à la bonne compréhension de l’histoire. Certes, elle n’était pas très originale mais les choix méthodologiques ont servi à l’apprentissage et ont permis de développer un peu plus la compétence *LIR.2.*

Bien évidemment, il ne s’agit pas de faire une activité pour prétendre à un résultat. Elle doit s’inscrire dans un ensemble de séquences axées sur le développement de cette compétence.

La métacognition a été survolée ici et aurait pu être plus approfondie. Je pense qu’il est nécessaire de la développer progressivement. Analyser ses démarches ne va pas de soi, il est donc important de pratiquer la métacognition dans tous les apprentissages afin de créer, en douceur, une habitude cognitive.

**4.5. Conclusion**

La difficulté en ce qui concerne les activités de lecture dans l’enseignement spécialisé de type 1 – maturité 4 réside dans le fait qu’il faut faire un compromis entre le niveau de lecture et l’âge des élèves.

Lorsqu’on travaille les émissions d’hypothèses, il est important de demander aux élèves de les justifier en explicitant les indices pris en compte.

**5. Séquence menée dans le cycle 5-8**

**5.1. Contexte**

J’ai donné mon activité en 2ème primaire à l’école Notre-Dame de Lourdes, quai Mativa. Cette classe comportait d’assez bons lecteurs. Ceci était pour le moins perceptible au niveau du décodage. La lecture avait un sens pour eux de par les nombreuses lectures fonctionnelles réalisées (cuisine…) J’ai pu observer certaines stratégies devenues automatiques, comme par exemple, consulter le lexique.

De plus, la lecture pour le plaisir avait également sa place en classe.

**5.2. Présentation des albums choisis**

*La promesse* de Jeanne Willis et Tony Ross

Un têtard et une chenille tombent amoureux. Ils se promettent alors de ne jamais changer. Qu’adviendra-t-il de leur amour quand le temps aura fait son œuvre ?

*Un régal d'humour, pour s'apercevoir que la vie est parfois cruelle !* (livre.fnac.com)

Ce livre est intéressant parce qu’il vient rompre avec le traditionnel happy end qu’on retrouve dans la majorité des histoires pour enfants.

*Le déjeuner des loups* de Geoffroy de Pennart

Maurice, un petit cochon, se rend dans la forêt pour cueillir des truffes. Il est aussitôt capturé par Lucas, un loup, qui compte bien le cuisiner et le servir à toute sa famille le dimanche suivant. Or, contre toute attente, ils se lient d’amitié. Que fera Lucas lors du déjeuner familial ?

*Mais pourquoi les loups sont-ils si méchants ?* de Quentin Gréban



Lorsque le loup sourit à un agneau, celui-ci prend peur. Il s’empresse alors d’aller dire aux cochons que le loup a voulu le manger. A leur tour, ceux-ci vont propager la rumeur en l’arrangeant à leur façon et ainsi de suite. Colportée de l’un à l’autre la rumeur va s’amplifier, si bien que lorsque le loup en prend connaissance, il ne se reconnait pas dans le monstre qui est décrit.

*Le cirque Patatrac* de Méli Marlo et Frédéric Pillot.



Sous le grand chapiteau du cirque Patatrac, les artistes s’apprêtent à présenter leur numéro. Quand vient le tour de Zigotto Rigoletto, le jongleur, il reste caché derrière le rideau. Son nouveau numéro ne se déroulera pas comme prévu...

**5.3. Présentation de l’activité**

Selon Jocelyne Giasson (http://www.segec.be/salledesprofs/), il existe trois moments de lecture : avant (planification), pendant et après (réinvestissement et création).

Avant la lecture, c’est le moment de la mise en situation, le lecteur se fixe une intention de lecture et fait le point sur ses connaissances par rapport au texte. Il émet des hypothèses sur le contenu, le genre ou la structure du texte. Il active ses connaissances antérieures et fait le lien avec son vécu.

Pendant la lecture, l’élève lit et met en œuvre des stratégies de gestion de compréhension. Il vérifie ses hypothèses, traite les informations au vu de ses connaissances antérieures, émet de nouvelles hypothèses... Il effectue un constant retour sur sa démarche de lecture pour reconstruire le sens du texte.

Après la lecture, l’élève réfléchit aux stratégies de compréhension mises en œuvre, à ses difficultés, à ce qu’il a appris. Il réagit. Il s’approprie le processus de lecture mis en œuvre afin de pouvoir le transférer à d’autres apprentissages.

Durant les activités que vous allez découvrir, j’ai voulu travailler les stratégies de lecture correspondant chacune à un moment : avant, pendant et après la lecture. (Voir feuilles des élèves en annexe)

Excepté les moments de structuration et de réinvestissement des acquis, chaque activité correspond aux stratégies propres à un moment.

Durant chaque activité, les élèves devront compléter une grille (voir annexe): ce que j’ai fait et quand (par exemple : hypothèse avant de lire) et ce que je n’ai pas compris, pourquoi, mes stratégies pour comprendre et est-ce que finalement je comprends (est-ce que mes stratégies ont porté leurs fruits).

5.3.1. Représentations mentales

Je débute la séquence en questionnant les élèves sur leurs stratégies de lecture : « Que fait-on quand on est face à un livre ? Que fait-on quand on lit ? Que fait-on quand on ne comprend pas ? »

Ces représentations seront enrichies grâce aux activités suivantes.

5.3.2. Emissions d’hypothèses à partir de l’album *La promesse*

Je montre le livre aux élèves et leur demande de deviner ou plutôt d’imaginer le contenu du livre par rapport à la couverture.

Pour cela, ils doivent tenir compte des indices : le titre, l’image…

Je leur demande de justifier leurs hypothèses grâce à ces indices. « Je pense qu’il va se passer cela parce que… »

Ensuite, par deux, ils lisent le début de l’histoire et vérifient cette 1ère hypothèse. Comme lors de l’activité menée dans le spécialisé, les élèves n’ont pas reçu la totalité de l’histoire. Celle-ci s’arrête au moment où la chenille dit « adieu » au têtard.

Je leur demande donc de trouver une fin à cette histoire, celle-ci doit rester cohérente. Je leur demande de faire un dessin et d’écrire une courte phrase explicative en dessous.

Lorsque tous les élèves ont terminé, je les invite à venir montrer leur dessin à la classe et à présenter leur fin aux autres.

Finalement, ils découvrent la suite proposée par l’auteur. Lorsqu’ils ont terminé de lire, nous discutons ensemble de ce qu’il s’est passé dans l’histoire.

5.3.3. « J’apprends à lire la couverture d’un livre »

Parallèlement, nous avons travaillé sur la lecture d’une couverture.

Nous avons pour cela suivi une activité figurant dans le « Bonjour » du 20 07-08.

Chaque élève apporte son livre préféré et donne le titre. Je leur demande ensuite de me dire de quoi parle ce livre (sans dévoiler la fin), de dire pourquoi ils l’aiment, comment il est arrivé entre leurs mains, s’ils l’ont lu plusieurs fois, seul ou accompagnés et de dire comment ils se sont sentis quand ils lisaient…

Je leur demande ensuite de me dire ce qu’ils voient sur la couverture de leur livre :- Il y a un dessin. Raconte-t-il déjà un peu l’histoire ?

 - Il y a un titre. Pourquoi a-t-on choisi ce titre ?

 - Il y a des noms de personnes. De qui s’agit-il ?

 - Il est écrit quelque chose en dessous. Qu’est-ce que c’est ?

Nous évoquons ainsi les indices que l’on retrouve sur une couverture, de quoi il s’agit ainsi que l’endroit où ils figurent sur la couverture.

Je leur dis ensuite que nous allons créer, ensemble, un petit livret de leurs albums préférés.

Sur une face, je leur demande d’écrire : le titre, l’auteur, l’illustrateur et la maison d’édition et de l’autre côté, de dessiner ce qui se passe dans l’histoire sans dévoiler la fin.

« Comme ça, quand vous voudrez lire un livre, en acheter un, en emprunter à un ami ou dans une bibliothèque, mais que vous ne saurez pas lequel choisir, vous pourrez consulter ce livret. »

Lors d’une autre séance, les élèves reçoivent les définitions d’auteur, illustrateur et maison d’édition et associent, seuls, chaque terme à sa définition.

5.3.4. Travail sur les inférences à partir de l’album *Le déjeuner des loups*

Les élèves reçoivent les photocopies de l’histoire. Je leur explique qu’ils vont devoir lire très attentivement parce qu’après, ils recevront un questionnaire. Je leur montre également ce questionnaire pour qu’ils sachent ce qui est attendu d’eux. Je leur explique qu’ils devront cocher les propositions fidèles à ce qu’ils auront lu.

Ils lisent alors l’histoire par deux puis répondent individuellement à un questionnaire du type : « Coche la case lorsque tu peux affirmer que ». (Pour en savoir plus sur la façon de rédiger un tel questionnaire, voir conseils pratiques en annexe)

Par exemple, ce n’est pas parce qu’on dit que deux personnages sont voisins qu’ils sont forcément amis.

Je leur lis donc la première question du questionnaire en leur réexpliquant ce qu’ils devront faire concrètement puis ils se mettent au travail.

Nous procédons ensuite à une mise en commun. Nous organisons une discussion autour des réponses des élèves. Je les invite à justifier oralement le choix de telle ou telle proposition, à ramener des éléments de l’histoire pour convaincre, à retourner éventuellement dans l’album pour relire un passage qui vient appuyer leur argumentation.

Je leur pose des questions pour favoriser les échanges et approfondir leur argumentation : « Qu’as-tu mis comme réponse ? Pourquoi as-tu coché cette case ? Tout le monde est-il d’accord ? Pourquoi ? Que dit-on dans le livre ? »

Par les interactions entre les élèves, nous construisons une compréhension de l’histoire.

5.3.5. Réagir, selon la méthode des cercles de lecture, à partir de l’album *Mais pourquoi les loups sont-ils si méchants ?*

Par deux, les élèves lisent l’histoire. Ils reçoivent ensuite un carnet de semences dans lequel ils répondent individuellement à des questions :

* As-tu aimé cette histoire ? Pourquoi ?
* Que penses-tu du loup ?
* Que penses-tu des autres animaux ?
* Y a-t-il quelque chose que tu n’as pas compris ? Quoi ?
* Raconte cette histoire en quelques mots.
* Dans la vie de tous les jours, as-tu déjà été confronté à une situation similaire ? (Pour cette question, je m’assure que les élèves ont bien compris que l’histoire raconte une rumeur qui s’amplifie)

Les élèves échangent ensuite leurs réponses. Ils expliquent, ils réagissent…

Nous vérifions ainsi la bonne compréhension de l’histoire et les élèves peuvent aussi réagir à cette même histoire. Dire ce qu’ils en pensent, faire des liens entre les éléments de l’histoire, entre l’histoire et leur vie.

(Pour en savoir plus sur la méthode des cercles de lecture, consulter le tableau en annexe).

5.3.6. Rédaction d’une charte du bon lecteur

Nous dressons ensemble une sorte de charte du bon lecteur. A partir des documents complétés durant les ateliers, nous évoquons les différentes stratégies.

Ces arguments sont énoncés en trois points : ce que je fais avant, pendant et après la lecture.

Nous pourrions par exemple arriver à la structuration suivante :

Avant la lecture :

Je regarde la couverture et je repère les différents indices.

Grâce au titre et à l’illustration, j’essaye de deviner de quoi va parler le livre.

Pendant la lecture :

Je lis attentivement l’histoire.

Je comprends ce que je lis (mots, idées…)

Si je ne comprends pas une idée, un passage de l’histoire, je le relis ou j’en discute avec quelqu’un.

Si je ne comprends pas un mot, je regarde au dictionnaire ou je demande à quelqu’un de m’expliquer ce que je n’ai pas compris.

Après la lecture :

Je discute du livre avec les autres.

5.3.7. Application des stratégies

Nous réinvestissons toutes ces stratégies dans la lecture d’un autre album, nous les mettons ainsi en lien.

«  Alors qu’est-ce qu’on fait pour commencer ? » « Tiens, là, je ne comprends pas… Qu’est-ce que ça veut dire ? »

Une fois que les élèves ont lu le livre, ils répondent individuellement à un questionnaire de compréhension :

* Où se passe l’histoire ?
* Quel est le personnage principal ?
* Comment se sent-il avant de faire son numéro ?
* Que va-t-il se passer sur la piste, une fois son numéro terminé ?
* Résume le chapitre 3 en quelques mots.

Ils mettent ensuite leurs réponses en commun.

Une fois cela effectué, nous entamons une discussion sur le livre.

**5.4. Analyse réflexive de l’activité**

Comme vous l’aurez compris, j’ai vraiment essayé d’aborder les différentes stratégies mises en œuvre aux différents moments de la lecture. Pour moi, nous pourrions résumer la lecture par trois mots : anticipation, compréhension et réaction.

Emissions d’hypothèses

Selon J. Giasson, la lecture est un processus actif. *Le lecteur n’emmagasine pas passivement les mots les uns après les autres mais il traite le texte, c’est-à-dire qu’il fait constamment des hypothèses et essaie de les vérifier en cours de lecture.*

Exemple :

Il étxxt xxx foxx xxx petixx fixxx xxx s’appxxxxt Axxxe (extrait d’Alice au pays des merveilles)

Bien que cette phrase contienne plus de lettres cachées que de lettres apparentes, nous arrivons à la lire grâce à des indices syntaxiques, sémantiques et graphiques

Quand nous lisons, nous mettons à l’œuvre des mécanismes de prédiction, de confirmation et d’intégration des différents indices (d’après Giasson, 2005)

L’émission d’hypothèses est pour moi très importante. C’est d’une part la première chose que nous faisons lorsque nous achetons un livre. Nous prenons en compte les différents indices afin d’imaginer ce que pourrait être le contenu et voir ainsi s’il pourrait correspondre à nos attentes. Il s’agit donc d’une réelle habitude qui nous sert toute notre vie, aussi bien pour la lecture plaisir, que pour des recherches. D’autre part, nous émettons constamment des hypothèses lorsque nous lisons, nous sommes tenus en alerte et inconsciemment, nous essayons d’anticiper la suite de l’histoire.

Il était donc, de mon avis, utile de travailler l’émission d’hypothèses à la fois avant (parallèlement à la prise d’indices sur une couverture) et pendant la lecture.

Cette première activité a très bien fonctionné. En voyant un têtard, une chenille et des petits cœurs, la majorité des élèves ont dit qu’ils étaient amoureux et vu le titre, le livre allait parler d’une promesse qu’ils s’étaient faite.

Lors de l’émission d’hypothèses sur la suite de l’histoire, les élèves ont également su trouver des suites possibles dont voici quelques exemples :

* La grenouille est devenue une chenille et ils sont redevenus amoureux.
* La chenille devenue papillon donne une dernière chance de ne pas changer à la grenouille.
* La grenouille retrouve la chenille devenue papillon et lui fait remarquer qu’elle non plus n’a pas tenu sa promesse. Ils redeviennent amis.

On remarque ici une différence entre les connaissances antérieures qui ont été activées. Certains enfants se sont référés à leurs connaissances de l’évolution de ces animaux dans la réalité. Le têtard devient donc une grenouille et la chenille devient papillon. D’autres, par contre, ont misé sur l’originalité du fait que dans les contes tout devient possible…

Lors de la discussion, en prenant en compte les différents indices, on peut supposer que les personnages n’échapperont pas aux lois de la nature (évolution) mais sait-on jamais…

Seule une petite a eu plus de difficultés. Elle ne m’a pas dessiné la fin de l’histoire mais ce qui s’était passé dans ce qu’elle avait lu. Puisqu’elle avait vraiment d’énormes difficultés de compréhension en lecture, j’étais déjà contente qu’elle ait compris ce qu’elle avait lu et retenu différents indices lui permettant de réaliser son dessin.

Lors de ce genre d’activités, au moment où on vérifie les hypothèses, il est bon de préciser aux enfants que leurs histoires étaient tout à fait plausibles mais qu’on va en découvrir une autre possible, celle que l’auteur a imaginée, ce qui n’enlève rien à la qualité de leur travail.

Questionnaire sur les inférences

*Une* ***inférence*** *est un mode de raisonnement qui consiste à trouver des informations qui ne sont pas clairement dites (que ce soit dans un texte ou tout autre message : image, multimédia, ...).* (http://www.segec.be/salledesprofs/)

Selon J. Giasson, les inférences sont peu travaillées au cycle 2 car jugées trop complexes, or la capacité à faire des inférences commence très tôt, la plupart des connaissances sur le monde étant d’ailleurs le fruit d’inférences (ex : les jeunes enfants peuvent déduire que s’il y a de la fumée, c’est qu’il y a du feu). Cette capacité à faire des inférences augmente avec l’âge.

Les jeunes enfants seraient donc capables de faire des inférences lorsque les éléments se situent les uns près des autres mais ils ne seraient pas organisés dans leurs démarches. Cette capacité peut être améliorée par l’enseignant au moyen d’exercices, celui-ci aide alors l’enfant à organiser ses démarches.

Selon l’auteure, ce qui pose souvent problème, ce n’est pas la capacité à produire des inférences mais les connaissances antérieures.

*On distingue* ***deux catégories d'inférences*** *:*

* ***les inférences logiques*** *sont fondées sur le texte, c’est-à-dire que le lecteur perçoit des éléments dans l’écrit qui lui permettent de construire du sens par déduction et raisonnement logique. La « réponse » est nécessairement contenue dans l’écrit, mais de façon implicite : celle-ci a cependant un caractère "irréfutable".*
* *les* ***inférences pragmatiques*** *se fondent essentiellement sur les connaissances du lecteur, sur son expérience du monde, sur "sa" réalité. En procédant par associations d'idées, le lecteur émet des hypothèses qui seront argumentées. Elles ont un caractère "plausible".* (http://www.segec.be/salledesprofs/)

Lors d’une autre séance, nous sommes donc passés au questionnaire nécessitant des inférences. Il s’agissait en effet, pour y répondre, d’établir des liens entre les différents éléments de l’histoire. Le but était que les élèves finissent par échanger leurs réponses et améliorent leurs représentations par la confrontation et le retour au texte pour infirmer ou confirmer certaines affirmations.

Cette activité développe les inférences logiques et est centrée sur les processus d’intégration et de métacognition.

Le choix de l’album ne s’est pas fait au hasard, il convenait parfaitement pour le modèle de questionnaire auquel je souhaitais arriver.

C’était très intéressant mais c’était aussi très compliqué pour des élèves du cycle 2. Cette activité aurait même été impossible avec des élèves de 1ère.

En 2ème, bien que compliquée, on ne peut pas dire qu’elle ait été inutile car elle a engendré une discussion et qu’elle a vraiment forcé les élèves à faire des liens. Cependant les discussions se sont avérées fort compliquées, les élèves n’avaient pas l’habitude de faire ce genre d’activité, ils ne tenaient pas compte de tous les indices du texte pour répondre, ils manquaient d’arguments pour justifier leurs réponses…

On ne peut pas vraiment dire ici qu’on soit en train de développer la capacité à faire des inférences, nous sommes plutôt dans de la contagion.

Plutôt que de proposer un questionnaire comportant plusieurs questions qui amènent à de longues discussions demandant beaucoup de concentration, il serait plus utile de poser ne serait-ce même qu’une seule question de ce type et de l’exploiter à fond sans oublier de leur demander de souligner les indices dans le texte. Il faudrait, pour que cela donne un résultat, répéter cette démarche lors de nombreuses activités de lecture.

Je pense qu’on pourrait alors observer une progression tout au long de l’année.

Il serait peut-être également plus pertinent de poser davantage de questions suivant le modèle élaboré par Johnson et Johnson (1986) et proposé par Jocelyne Giasson (voir tableau en annexe)

Réagir, selon la méthode des cercles de lecture

Les cercles de lecture permettent les échanges et une lecture active.

Pour Giasson, c’est le lecteur qui achève de donner du sens au texte car les éléments sont interprétés différemment en fonction des expériences antérieures de celui-ci.

Pour la partie réaction, j’ai choisi l’album *Mais pourquoi les loups sont-ils si méchants ?* parce qu’il traitait d’un problème que les enfants rencontrent tous les jours, les rumeurs et les potins.

C’était l’occasion rêvée d’établir un lien avec la réalité.

Tous les élèves n’ont pas compris l’histoire. Une élève a d’ailleurs noté (avec d’autres mots) que le loup avait mangé tous les animaux mais que celui-ci s’était finalement retrouvé pris au piège puisqu’un orage a dit : « je veux manger du loup ». Lorsqu’on observe attentivement ses réponses, on peut constater que cette élève ne se réfère pas à des indices cohérents faisant partie du texte. D’ailleurs, quand on lui demande ce qu’elle pense du loup, celle-ci répond : «  J’aime bien le loup, parce que je m’appelle Lou »

J’ai également posé des questions sur le ressenti car pour pouvoir réagir à un récit, il faut l’avoir compris, il s’agit donc d’un assez bon indicateur de compréhension.

Ainsi, lorsque j’ai demandé aux élèves ce qu’ils pensaient du loup, certains m’ont dit qu’il était méchant parce qu’ils pensaient qu’il avait voulu manger l’agneau, que la rumeur était vraie.

Quoi qu’il en soit, même en dehors de la compétence, pourquoi ne pourrait-on pas dire ce qu’on a aimé dans un livre, n’est-ce pas ce que l’on fait lorsqu’on va voir un film au cinéma ?

Je pense que si on permettait davantage aux enfants de s’exprimer quant à leurs lectures, ils prendraient plus de plaisir et seraient donc plus motivés.

L’activité menée en classe m’a d’ailleurs montré que les élèves prenaient davantage part à la discussion que lors de l’activité précédente.

Dans cette activité, c’est vraiment la mise en commun qui a permis aux élèves de se rendre compte des indices pertinents et qui a fait évoluer leurs représentations, leur compréhension.

Gestion de la compréhension et charte du bon lecteur

Selon Irwin (1991), plusieurs processus interviennent durant la lecture :

* Microprocessus : comprendre une phrase ;
* Processus d’intégration : liens entre les propositions et les phrases ;
* Macroprocesus : compréhension globale du texte ;
* Processus d’élaboration (imaginer, réagir, enrichir ses connaissances, raisonner…)
* Processus métacognitifs : ils guident la compréhension, permettent au lecteur de s’ajuster au texte, d’identifier une perte de compréhension et de trouver des stratégies pour y remédier. ( d’après Giasson, 2005)

Durant les activités, les différents processus ont été approchés. Nous allons nous centrer maintenant sur les processus métacognitifs.

La charte du bon lecteur rédigée à la fin des activités m’a permis de prendre connaissance des informations retenues par les élèves. J’ai été satisfaite des panneaux réalisés, de ce qui est ressorti de la discussion. La charte rédigée avec les élèves correspondait à mes attentes de départ, simplement elle était formulée avec d’autres mots, des mots d’enfants de 8 ans.

Les enfants ayant bien repéré les diverses stratégies à mettre en place aux différents moments de la lecture (dans les grandes lignes), l’objectif que je m’étais fixé a pour moi été atteint.

Cependant, lors des activités, lorsque je demandais aux élèves de noter ce qu’ils n’avaient pas compris, ils se contentaient de noter des mots de vocabulaire. Ce n’est que par la discussion en grand groupe qu’on abordait la compréhension des idées. J’imagine qu’ils se rendaient bien compte qu’ils n’avaient pas tout compris mais qu’ils éprouvaient des difficultés à mettre des mots là-dessus et à cibler l’origine de l’incompréhension.

Les enfants ont donc bien compris ce qu’il fallait faire pour effectuer une bonne lecture mais ne sont toujours pas capables de les mettre en pratique de manière autonome.

J’aime croire que cela serait progressivement possible avec de l’entrainement.

La gestion de la perte de compréhension (qui sera développée dans le point consacré aux activités du cycle 8-10) se travaille jusque la fin du primaire.

Pour travailler les stratégies de récupération du sens, comme le suggère J. Giasson, on peut servir de modèle aux enfants en lisant à voix haute et en expliquant ce qu’on fait ; les élèves, eux, nomment les stratégies et on les classe en 2 colonnes : compréhension des mots et compréhension des idées.

Pour comprendre les mots, on peut : lire ce qui entoure le mot, utiliser les indices morphologiques, aller voir dans le dictionnaire, demander à quelqu’un.

Pour comprendre les idées: continuer à lire, revenir sur la lecture, se référer au titre, aux illustrations, à la ponctuation, se poser des questions, récapituler avec ses mots, visualiser, demander à quelqu’un.

Un prolongement serait pour moi d’appliquer cette méthode avec les élèves.

*S’il est vrai que la lecture est bien un processus personnel, il s’avère également que l’acquisition des stratégies propres à une lecture experte (savoir prédire la suite d’un texte pour mieux gérer la compréhension du message, savoir résumer les idées lues afin de préparer la suite du questionnement, … etc.) est largement facilitée par la coopération entre élèves.* (http://www.segec.be/salledesprofs/) C’est pour cette raison que j’ai permis aux élèves de mettre leurs réponses et stratégies en commun (socio-constructivisme).

Application

La lecture réalisée en fin de séquence était pour moi un moyen de plus de vérifier cette acquisition des apprentissages.

Cette dernière étape devait aussi permettre aux élèves de constater que les ateliers n’étaient pas des objectifs mais des méthodes permettant de développer des stratégies afin de comprendre ce qu’on lit, ce qui est l’objectif.

Il est important d’insister sur ce fait. Par exemple, on ne lit pas pour pouvoir répondre au questionnaire mais on répond au questionnaire pour développer des stratégies permettant d’affiner sa compréhension.

Si j’ai choisi cet album, c’est simplement pour des raisons pratiques, l’institutrice en possédait en quantité suffisante pour permettre à chaque enfant d’avoir son livre et d’avancer à son rythme.

Les élèves ont émis des hypothèses avant la lecture, ont généralement répondu correctement au questionnaire et ont su entreprendre (avec mon aide) une discussion sur le contenu du livre après lecture.

Le questionnaire cependant était trop long, l’activité a pris trop de temps et les élèves se sont donc un peu ennuyés à certains moments.

C’est dommage d’avoir un peu loupé cette activité, ce qui aurait sans doute pu être évité avec un questionnaire plus court et un rythme plus soutenu.

« Evaluation » grâce aux indicateurs de développement de la compétence

|  |  |
| --- | --- |
| Compétence opératoire ou compétence effective | Performance |
| Les élèves émettent des hypothèses.Les élèves sont capables d’opérer des inférences logiques.Les élèves sont capables de réagir à un texte littéraire.Les élèves pratiquent la métacognition : ils prennent conscience de leurs différentes stratégies. | Indicateurs :Les élèves dessinent la suite de l’histoire et verbalisent les indices utilisés. Ces indices sont pertinents et en cohérence avec le dessin réalisé.Les élèves lient adéquatement différentes phrases et en tirent les conclusions attendues. Ils justifient verbalement leurs déductions.Dans le cas présent, les élèves ont compris qu’il s’agissait d’une rumeur. Cette compréhension leur permet de ressentir des choses qu’ils n’auraient pas pu ressentir s’ils n’avaient pas compris. Ils sont également capables d’effectuer des liens avec leur vie.Les élèves verbalisent les stratégies qu’ils ont utilisées. Ils font correspondre chaque stratégie à un moment de la lecture. Ils sont capables d’énoncer la stratégie à mettre en place à un moment donné. |

Les indicateurs de développement de la compétence sont des verbalisations et des traces écrites. Bien que j’aie écouté attentivement chaque élève et que j’aie pris la peine d’observer les traces écrites de chacun, je n’ai pas listé les performances de chacun des élèves. Je me suis contentée de faire des constatations générales.

Lors d’activités menées en continuité dans sa classe, il est intéressant de réaliser un bilan personnel pour chaque élève, de procéder à une évaluation formative afin de pouvoir observer la progression de chacun.

Durant les activités menées dans le cycle 5-8, je me suis basée sur les échanges effectués après chaque activité pour pouvoir dire que mon objectif semblait atteint par la majorité de la classe.

Je regrette cependant de ne pas avoir pu observer de progression chez les élèves dans l’utilisation des stratégies et de ne pas avoir pu me centrer davantage sur chaque élève afin peut-être de différencier les apprentissages en fonction des difficultés de chacun.

Oui mais… Comment travailler l’élaboration de significations au début du cycle avec des enfants qui ne savent pas lire ?

Tout naturellement, les enfants essaient d’émettre des hypothèses de sens sur les écrits qui se trouvent autour d’eux sans pourtant savoir lire beaucoup de mots. Pour cela, ils observent différents indices qui se trouvent à leur portée : illustrations, format, couleurs, mots ou lettres qu’ils connaissent.

Selon le groupe-lecture d’Ecouen (vu au cours d’AFP de Mme Fagard), on peut, à l’école, mettre en place des activités qui utilisent les compétences « naturelles » des enfants énoncées plus haut.

En voici le schéma :

1. Les enfants « lisent » individuellement un texte encore inconnu (par exemple : une page d’un album) ou en tout cas, ils l’observent avec l’appui de l’illustration. Chaque enfant est réellement occupé à chercher du sens au texte.

2. Les enfants disent ce qu’ils ont compris grâce à certains indices : le contexte, la disposition du texte, les illustrations, la ponctuation, les mots (morphologie…)…

3. Les enfants échangent leurs découvertes.

Ils énoncent par exemple des mots déjà rencontrés figurant dans le texte. Ils émettent alors des hypothèses concernant les autres mots. L’instituteur peut éventuellement écrire un mot dit oralement au tableau afin de vérifier si ce mot se trouve dans le texte.

Ils se réfèrent à des mots connus pour en décoder d’autres (Par exemple : chapeau, ça commence comme chat et ça finit comme gâteau).

Lorsqu’ils ont réussi à donner du sens à une phrase, l’instituteur pose des questions sur ce qui pourrait se passer d’autre dans le texte afin de partir à la recherche d’un autre mot qui pourrait être présent (exemple avec l’album *Les trois brigands*: Les chiens ont peur 🡪 Et les hommes que font-ils ? 🡪 Ils fuient 🡪 Recherche du mot « fuite »).

La lecture est totalement décousue, ici, ce n’est pas le décodage qui importe mais la recherche de sens grâce aux moyens disponibles.

S’il est possible, pour les enfants, de vérifier leurs hypothèses en demandant à quelqu’un qui sait lire, cela ne doit arriver qu’en dernière ressource. Avant cela, il y a : la confrontation avec les autres ou le choix entre deux hypothèses en fonction de ce qui semble le plus plausible.

On choisit alors de se séparer du texte sans avoir tout lu ou l’instituteur peut lire le texte pour le plaisir.

Remarque : les enfants doivent avoir envie de lire soit pour le plaisir, soit parce qu’il est important pour eux de savoir ce qui est écrit sur un tract, une affiche…

**5.5. Conclusion.**

Il y a 3 moments de lecture : avant, pendant et après la lecture.

Durant chacun de ces moments, des stratégies sont mises en place.

Avant la lecture, le lecteur émet des hypothèses sur le contenu du texte. Nous travaillerons donc les émissions d’hypothèses avec les enfants.

Pendant la lecture, plusieurs stratégies de compréhension sont mises en œuvre. Nous veillerons à développer chez nos élèves la capacité à inférer. Pour cela, nous favoriserons les échanges entre les élèves afin de valider ou d’infirmer certaines déductions.

Nous les aiderons, par diverses activités, à mettre en œuvre des processus métacognitifs qui leur permettront de gérer leur compréhension et par la même occasion leur perte de compréhension. Pour cela, nous commencerons à classer les stratégies en deux colonnes, celles se référant à la compréhension des mots et celles se référant à la compréhension des idées.

Après la lecture, nous encouragerons les élèves à réagir aux textes.

Les activités présentées plus haut peuvent être appliquées en classe (en y apportant les modifications précisées) cependant, elles ne permettent pas à elles seules d’observer une progression dans l’acquisition de la compétence *LIR.2.*

**6. Séquence imaginée pour le cycle 8-10**

Etant donné que les activités sont censées être pensées en continuité, il est souvent possible de les adapter au cycle inférieur ou supérieur en les simplifiant ou en les complexifiant.

C’est ainsi que pour le cycle 3, je propose à nouveau l’activité sur les inférences à partir de l’album *Le déjeuner des loups* présentée plus haut en y apportant quelques modifications (voir déroulement en annexe).

D’autant plus qu’étrangement, ce livre présente l’avantage de plaire à la fois aux plus petits et aux plus grands.

Je garderais le même questionnaire qui amènerait également à un échange qui serait cette fois plus riche d’une part grâce à la maturité des élèves et d’autre part parce que je me montrerais plus exigeante, attendant une analyse en profondeur des différents éléments. Cet échange serait suivi par la réécriture de certaines propositions afin de les rendre correctes (voir feuille en annexe)

Bien que tout le monde s’accorde à dire qu’il faut faire porter ses questions sur des éléments essentiels et non sur des détails, je me permets de défendre ce type de questionnaire où on travaille notamment les indices de cohérence comme les connecteurs et les mots de substitution.

En effet, on pourrait considérer que les questions posées « jouent sur les mots » mais elles permettent de travailler l’inférence. Si dans certains cas, établir des relations erronées entre certaines phrases ne perturbe pas la compréhension, dans d’autre cas, cela modifie le sens du texte.

Je pense par contre qu’il est important d’inscrire ce genre d’activité parmi d’autres plus « générales » au travers de textes plus complexes et de questions portant sur l’implicite

(Voir tableau de questions portant sur les différents types d’inférences, élaboré par Johnson et Johnson (1986) et proposée par Jocelyne Giasson).

Il s’agira donc de développer plus en profondeur les processus d’intégration permettant de faire des liens entre les phrases ou des propositions.

Pour rappel, l’ensemble des activités menées au cycle 3 devraient permettre (entre autres) de produire deux types d’inférences : logiques et pragmatiques. Logiques quand il suffit de lier des éléments du texte, elles sont vraies. Pragmatiques quand on déduit grâce à ses connaissances antérieures, elles sont possibles.

Le but au cycle 8-10 (chapitre *L’apprenti stratège* de Giasson) sera d’acquérir des stratégies de compréhension efficaces et variées et de développer l’autonomie chez les élèves en automatisant ces stratégies.

Il y a plusieurs stratégies de compréhension, l’élève doit prendre conscience de ces stratégies, pouvoir les utiliser et opérer un retour sur celles-ci. Les stratégies permettant un retour sur le processus d’apprentissage sont dites métacognitives. (http://www.segec.be/salledesprofs/)

On placera donc l’accent sur la métacognition qui est effective depuis la préparation à la lecture jusqu’au retour sur celle-ci.

*La métacognition se définit comme la capacité de réfléchir sur son propre processus de pensée. En lecture, la métacognition se traduira par des comportements comme être conscient de ce que l’on fait lorsqu’on lit, savoir quoi faire lorsqu’on est face à des difficultés, savoir quelles stratégies choisir pour atteindre ses objectifs* ( Pressley, 2002, cité par Giasson).

Comme le suggère J. Giasson, il sera important de proposer plusieurs activités de gestion de compréhension (voir schéma en annexe) permettant de développer les stratégies suivantes:

1. Planifier sa lecture : se fixer une intention de lecture, faire des prédictions ;

2. Vérifier le bon déroulement de la lecture : vérifier ses hypothèses et en émettre de nouvelles, se demander si on comprend, sinon utiliser des stratégies de récupération du sens ;

3. Effectuer un retour sur ce qu’on a lu 🡪 Qu’est-ce que j’ai compris ? Réagir…

(🡪 Démarche de résolution de problèmes).

On amènera également les élèves à mieux détecter la perte de compréhension et à utiliser des moyens plus variés pour y remédier.

*Composantes d’un comportement de gestion de compréhension :*

*1. détecter la perte de compréhension et déterminer la nature du problème ;*

*2. évaluer l’importance du problème ;*

*3. choisir une stratégie susceptible de régler le problème et vérifier l’efficacité de cette stratégie.* ( Giasson, 2005)

Selon Giasson, nous appliquons des critères d’évaluation de notre compréhension que l’on peut répartir en 4 catégories *: 1) le lexique (vocabulaire), 2) la cohérence interne du texte (la logique des idées dans le texte), 3) la cohérence externe du texte (le lien entre le texte et la réalité, 4) la complétude de l’information.*

Ils ont été transformés en questions à présenter aux élèves par (Barker, 1991, cité par Giasson) :

*1. Y a-t-il des mots que je ne comprends pas ?*

*2. Y a-t-il des idées qui ne vont pas bien ensemble vu que :*

*a) je ne comprends pas de qui ou de quoi on parle ?*

*b) je ne vois pas le rapport entre les idées ?*

*c) je pense que ces idées se contredisent ?*

*3. Y a-t-il des informations qui ne concordent pas avec ce que je sais déjà ?*

*4. Y a-t-il des informations qui manquent ou qui ne sont pas expliquées clairement ?*

Dans un premier temps, on peut se centrer sur les mots et les idées et présenter le reste des critères quand tous ont compris que la perte de compréhension pouvait également venir des idées.

Au départ de textes plus complexes, je proposerais donc ces questions aux élèves du cycle 3 afin de guider (et non diriger) leurs processus métacognitifs.

**7. Séquence menée dans le cycle 10-12**

**7.1. Contexte**

J’ai donné mes activités dans une classe de 5ème primaire à l’école fondamentale libre de Chênée.

La classe était composée d’excellents lecteurs. De plus, ils avaient eu l’occasion d’effectuer de nombreuses activités de lecture visant le développement de la compétence *LIR.2. Elaborer des significations*.

J’ai donc eu le souci de chercher une activité sortant un peu du commun afin de leur apporter quelque chose de neuf et assez complexe pour correspondre à leur niveau. Suite à un échange avec Mme Hissel, j’ai décidé de travailler avec eux les différents types de questions.

Bien que ma maitre de stage m’ait laissé le champ libre pour mes activités, j’ai eu très peu de temps à consacrer à mon TFE durant ce stage car nous avions un horaire bien rempli, beaucoup de matières à voir et pas assez de temps.

**7.2. Présentation des albums choisis**

*Rose Blanche* de Roberto Innocenti.

Rose Blanche habite une petite ville d'Allemagne avec des rues étroites, des fontaines, des maisons hautes et des pigeons. Un jour, des camions chargés de militaires envahissent les rues. Rose ne comprend pas ce qui se passe. Elle ne veut pas que des gens souffrent. Cette belle innocence lui coûtera la vie... Une histoire tissée dans les trames de l'Holocauste, qui nous interpelle tous.
*Rose Blanche* a reçu huit prix internationaux. (livre.fnac.com)

Quelques informations supplémentaires et quelques réflexions :

-Cet album traite de l’Holocauste qui a eu lieu durant la Seconde Guerre mondiale où les juifs étaient déportés vers des camps de concentration.

-Il amène la question de la responsabilité individuelle : Et nous, qu’aurions-nous fait ?

-Il amène à s’interroger et à ne pas faire de généralités. Qui sont les méchants ?

Les Allemands évidemment sous les ordres d’Hitler. Mais quand les Russes viennent délivrer le pays, ils voient l’ennemi partout. Ils tirent. Rose Blanche perd la vie (implicite). C’était une Allemande mais ce n’était pas un ennemi.

-La dernière image laisse à la fois un sentiment de tristesse parce qu’on comprend que Rose Blanche ne reviendra pas mais également une note d’espoir car le camp est libéré et le printemps est revenu, les couleurs gaies contrastent avec les pages précédentes. Les illustrations tiennent une place importante dans ce livre.

-Le nom de « Rose Blanche » a été donné en mémoire à un groupe de résistance allemand portant le même nom. Il a été créé en 1942 par des étudiants allemands qui ont mis en place plusieurs actions. Cela leur aura malheureusement coûté la vie.

- Intérêt de cet album : l’implicite y tient une grande place.

*La mélodie des tuyaux* de Benjamin Lacombe

Puisque Alexandre est un bon à rien, il ira travailler dans cette sinistre usine pleine de tuyaux. Mais le destin en a décidé autrement : grâce à la troupe de saltimbanques qui vient d’arriver et à la musique flamenco, Alexandre va trouver sa voie. Avec émotion et poésie, ce magnifique conte musical, porté par la voix d’Olivia Ruiz et superbement illustré, parle d’ouverture d’esprit face aux préjugés et de révélation de soi.

Quelques informations supplémentaires et quelques réflexions :

-Message de l’histoire : il ne faut pas s’arrêter aux préjugés mais aller vers les autres pour les découvrir tels qu’ils sont et derrière quelqu’un de simple peut se cacher un vrai génie, il faut croire et en ses rêves et se dépasser. Il traite de la révélation de soi pour soi mais aussi par rapport aux autres.

-L’histoire est à la fois mélancolique et optimiste.

-Les illustrations sont une pure merveille.

**7.3. Présentation de l’activité.**

Selon J. Giasson, il y a 4 niveaux de compréhension en lecture : la compréhension littérale, inférentielle, critique et créative (voir feuilles en annexe)

*Lors de la dernière enquête internationale (PISA –2000), les résultats ont révélé des difficultés importantes de compréhension en lecture chez les jeunes Belges francophones de 15 ans. Si ceux-ci n’éprouvaient pas de réelles difficultés dans la compréhension littérale, c’est-à-dire quand les « réponses » apparaissaient explicitement dans le texte, ils étaient en grande difficulté dès que la réponse exigeait une recherche, d’autres liens à découvrir… bref quand il était nécessaire de « lire entre les lignes ».* (http://www.segec.be/salledesprofs/)

On s’inquiète souvent du fait que les élèves du cycle 4 ne « savent pas » faire d’inférences, mais si on n’en fait pas avant… (C’est pour cela que j’ai choisi d’y travailler dès le cycle 2)

Il faudra avec les élèves du cycle 4, ces *lecteurs confirmés* (Giasson, 2005), continuer à inférer les informations implicites et développer de nouvelles stratégies pour accéder à la compréhension fine du texte.

Selon elle, la compréhension résulte de l’interaction entre le lecteur, le texte et le contexte. Plus il y a d’interactions, meilleure est la compréhension.

Les connaissances et les structures cognitives de l’élève vont influencer sa compréhension.

Giasson soutient qu’une bonne partie de ce que le lecteur retire du texte est obtenue grâce à un processus d’inférences. Elles peuvent servir à relier des phrases, compléter des informations manquantes ou implicites, à faire des rapprochements entre des informations éparses dans le texte.

Vous verrez que cette capacité à faire des inférences sera en effet primordiale pour comprendre l’histoire.

Lors des activités suivantes, les élèves vont analyser les démarches qu’ils utilisent lorsqu’ils doivent répondre à des questions. Bien qu’elles développent les différents niveaux de compréhension, l’implicite tiendra une place centrale.

Les trois procédures pour répondre aux questions sont :

A. La réponse est écrite dans le texte : il suffit de la recopier. Pour la retrouver, il faut parfois avoir reformulé la question.

B. La réponse n’est pas écrite mais toutes les informations sont dans le texte : il faut les réunir pour déduire la réponse.

C. La réponse n’est pas écrite dans le texte : il faut la rédiger. Il faut raisonner à partir des informations du texte et de ses connaissances pour déduire la réponse.

Et j’ajouterais D. Ressenti car c’est un type de question que je compte utiliser et qui pour moi reste pertinent puisqu’on ressent les choses différemment en fonction de notre compréhension.

Il existe de nombreuses classifications de questions qui varient d’un auteur à l’autre (voir classifications de questions en annexe). C’est une des raisons pour lesquelles j’ai décidé de laisser les élèves former leur classement et donner des noms aux catégories.

7.3.1. Répondre à des questions, réfléchir aux démarches mentales mises en place et classer ces questions. A partir de l’album *Rose Blanche*

Les élèves reçoivent une copie de l’album *Rose Blanche* sous forme de petit carnet. Ils le lisent attentivement puis je leur distribue un questionnaire où figurent différents types de questions : réponse dans le texte, éléments à mettre en lien, déduction…

Ils répondent individuellement à ces questions.

Nous mettons les différentes réponses en commun.

Je commence par demander aux élèves de m’expliquer ce qui se passe dans l’histoire. Ils rappellent ce qu’ils ont lu le jour précédent. Lors de ce rappel, je leur demande s’ils sont tous d’accord (possibles différences de compréhension quant à la fin de l’histoire). S’il y a des différences de compréhension, je leur dis que nous allons analyser le livre ensemble.

Je commence par leur demander ce qu’ils ont pensé de l’histoire et pourquoi. Les élèves peuvent s’exprimer librement.

Nous reprenons ensuite les questions ensemble. Pour chaque question, nous mettons nos réponses en commun. A chaque fois, je demande aux élèves de me dire comment ils ont trouvé la réponse, je note leurs stratégies au tableau.

Ainsi, chaque question est placée dans une catégorie.

Nous observons les grands types de questions au tableau et je demande aux élèves de leur donner un nom.

Lors d’une autre séance, plus courte cette fois, les élèves reçoivent à nouveau les mêmes questions mais ils doivent à présent les découper et les reclasser selon les différentes catégories relevées ensemble.

7.3.2. Inventer des questions de différents types. A partir de l’album *La mélodie des tuyaux*

Je fais écouter le conte musical *La mélodie des tuyaux* aux élèves et je leur demande ce qu’ils en pensent (ressenti)

Nous discutons en quelques mots de la signification de l’histoire.

Lors d’une autre séance, espacée dans le temps, je leur explique qu’ils vont devoir créer des questions de chaque catégorie en vue de réaliser ensemble un questionnaire de lecture (attention : ne pas utiliser les éléments auditifs).

Je leur demande de m’inventer dix questions dont au moins une de chaque type et de noter la catégorie entre parenthèses.

Ils reçoivent donc un exemplaire de l’album et se mettent au travail.

Je récolte alors les questions des élèves afin de réécrire un questionnaire.

Dans un premier temps, je demande aux élèves de classer les différentes questions suivant les critères que nous connaissons puis dans un second temps, de répondre à celles-ci.

**7.4. Analyse réflexive de l’activité.**

Commençons par le choix de l’album *Rose Blanche*. Je me promenais au CRP, sans vraiment espérer y trouver quelque chose de très intéressant vu le nombre de bouquins qui doivent dater des années 60 et qui sont à la limite de tomber en morceaux lorsqu’on les retire de l’étagère…, quand je suis tombée sur cet album. J’ai de suite pris conscience de ses richesses. Dans cet album, l’implicite tient une grande place, j’avais trouvé « mon album aux inférences ».

Je me suis également rendu compte de la complexité de ce livre mais les élèves que j’allais avoir en stage étant réputés excellents lecteurs, j’ai voulu tenter le coup.

Ce livre permet donc d’*aller plus loin qu’une compréhension littérale. Il s’agit ici d’interroger sur l’implicite et d’aller rechercher des éléments de réponses dans le texte et dans sa tête. Ce sont les liens entre ces éléments propres au texte et aux schémas du lecteur qui permettent de construire des significations d’un niveau inférentiel.* (http://www.segec.be/salledesprofs/)

Bien que le fait de faire des inférences pose souvent problème à nos chères têtes blondes, la capacité à inférer peut être améliorée par l’enseignant (Bianco et autres, 2002, repris pas Giasson, 2005)

Exemples de pistes :

* Servir de modèles, expliquer comment on fait, mettre les indices en évidence (Dewitz et Dewitz 2003)
* Poser des questions requérant une inférence
* Faire rédiger des questions aux élèves et leur demander de les classer selon le raisonnement à opérer.

C’est donc cette dernière étape que j’ai choisi d’effectuer avec les élèves. De plus, le fait de s’interroger quant au raisonnement à opérer entre dans mon option pédagogique qu’est la métacognition.

Réponses aux questions

Lorsque j’ai distribué le questionnaire sur *Rose Blanche* aux élèves, je suis passée entre les bancs pour les observer.

On aurait pu supposer que les élèves répondraient aux questions dans l’ordre chronologique, or certains élèves n’ont pas suivi ce procédé. En y regardant de plus près, j’ai pu constater qu’ils répondaient d’abord aux questions dont la réponse se trouvait littéralement dans le texte !

De plus lorsque la réponse ne se trouvait pas dans le texte, quand elle était implicite (comme lorsque je demande ce qu’est devenue Rose Blanche), certains répondent qu’ « on ne le dit pas dans le texte, on ne le sait pas »

Cela montre encore une fois la difficulté qu’ont les élèves à faire des liens, à produire des inférences.

Classement des questions et échanges

Lors de la mise en commun, pour chaque question, j’ai demandé à des élèves différents de me donner leur réponse, je questionnais ensuite les autres élèves de la classe pour savoir s’ils étaient d’accord avec cette réponse. S’ensuivait alors un échange plus ou moins long en fonction de la divergence des réponses et de la complexité des questions.

Par exemple, lorsque je demandais ce qu’était l’ensemble de baraquements entourés de barbelés (camp de concentration), un élève a répondu : « c’est peut-être un camp d’entrainement d’enfants soldats parce qu’on voit des enfants qui portent tous des uniformes. » Un autre alors de répliquer : « Si c’étaient des soldats, on ne les laisserait pas mourir de faim… » Et une autre : «  Ce sont des juifs qu’on a emmenés dans un camp de concentration. »

On peut constater une fois de plus que les connaissances antérieures du lecteur jouent un rôle majeur dans sa compréhension. Le fait de favoriser les échanges peut permettre aux élèves de dépasser leurs possibles fausses conceptions initiales.

Après chaque réponse, je demandais aux élèves de me dire comment ils avaient fait pour répondre aux questions, on a ainsi trouvé 4 catégories :

* La réponse est écrite : lorsque la réponse se trouve telle quelle dans le texte et qu’il suffit de la recopier.
* On assemble des éléments et on déduit : lorsque l’on peut trouver la réponse en assemblant divers éléments du texte, en faisant des liens.
* On le sait bien : lorsqu’on se trouve face à des questions de l’ordre de la culture générale auxquelles on ne peut répondre qu’en faisant des liens avec ses connaissances antérieures.
* Ressenti : lorsqu’on nous demande ce qu’on a pensé du texte ou d’un élément du texte, lorsqu’on doit donner son avis.

Le but n’était pas d’arriver à la taxinomie de quelque auteur que ce soit mais bien de réfléchir aux moyens utilisés pour répondre à une question, j’ai choisi de laisser les enfants former eux-mêmes leurs catégories tant qu’ils pouvaient argumenter leur classement.

Ce que je voulais, c’était qu’ils puissent me dire « pour répondre, j’ai dû faire… », qu’ils prennent conscience des procédures utilisées. C’est pour cela également que j’ai repris leurs mots pour donner un titre aux catégories.

Lorsque j’ai demandé aux élèves de me dire comment ils savaient que l’étoile jaune signifiait que les enfants étaient juifs, une élève m’a répondu : « Parce qu’on le sait bien ! » Cette phrase n’aurait peut-être pas de sens pour une personne extérieure mais elle en avait maintenant pour eux.

Petite anecdote : Lorsque nous échangions sur la signification du livre, j’ai demandé aux élèves : « Les soldats à la fin du livre sont-ils les mêmes que ceux du début ? » La réponse que j’attendais était simplement : non, ce sont des soldats étrangers qui viennent délivrer le pays, faire tomber la dictature et libérer les juifs. Et encore… Je ne m’attendais pas à une réponse aussi précise… je voulais simplement qu’ils comprennent donc que ce n’étaient pas les mêmes soldats et qu’ils appartenaient à un autre camp pour qu’ils comprennent la fin de l’histoire.

Quelle fut ma surprise lorsque Maxence a répondu : « Non, ce sont les Russes. »

J’ai dû chercher des heures, moi, pour savoir qu’ils étaient russes !

Il fallait déjà savoir que les Russes avaient débarqué en Allemagne, mais en plus faire le lien entre ce moment de l’Histoire et ce passage du livre… !

Lors de la phase de classement individuel des questions, les élèves se sont de suite mis au travail. Ils ont en général su repérer les différentes catégories. Il aurait cependant été utile d’effectuer un bref retour sur ces questions en effectuant par exemple une correction collective argumentée.

Je suis plutôt satisfaite de cette activité parce qu’elle a suscité des échanges extrêmement riches et qu’elle a poussé chaque élève à s’interroger sur ses démarches mentales. Je reste cependant bien consciente du fait que mon activité à elle seule ne permet pas de développer l’analyse des démarches en vue d’améliorer l’élaboration de significations en lecture. J’ai eu la chance de me trouver face à une classe travaillant régulièrement cette compétence et pour que mon activité porte réellement ses fruits, il faudrait qu’elle soit continuée, répétée, entrainée.

Pour ce livre, j’ai absolument tenu à poser une question relative au ressenti. Ce bouquin présente une dure réalité, on ne peut pas le présenter à des enfants en passant à côté de ce qu’ils ont éprouvé en le lisant.

Je me répète mais pour moi, le ressenti et la compréhension sont étroitement liés. De plus le fait de pouvoir libérer ses émotions permet de mieux se concentrer sur la tâche à réaliser.

Rédaction de questions par les élèves

La prochaine étape consistait, vous vous en souvenez, à inventer des questions de différents types.

J’ai choisi *La mélodie des tuyaux* parce que je savais qu’il plairait aux élèves car les illustrations sont magnifiques et les élèves que j’avais aimaient beaucoup qu’on leur conte des histoires.

*La mélodie des tuyaux* n’est pas le livre idéal pour travailler l’élaboration de significations en lecture d’une part parce qu’il s’agit d’un conte musical (idéal pour un savoir écouter) et d’autre par parce que l’implicite n’y tient pas une grande place (comme dans l’album précédent). Je ne le conseillerais donc pas pour cette activité.

Cependant, je justifie mon choix par mon contexte de stage. Ce livre convenait à mes élèves (il faut pour moi entretenir le plaisir) et je savais que je n’avais que très peu de temps à consacrer à cette étape de rédaction de questions (j’ai d’ailleurs dû la donner en devoir).

Afin que nous soyons bien dans la compétence *Savoir lire*, j’ai veillé à espacer l’écoute et l’élaboration de questions à partir du texte.

Les enfants ont en grande majorité apprécié ce conte musical.

Je n’ai malheureusement pas pu donner cette dernière activité en classe par manque de temps, j’ai dû la demander en devoir. Etant donné que j’ai donné les consignes un peu « à la va-vite », je n’ai pas été assez précise dans celles-ci.

J’ai précisé le nombre de questions de chaque sorte que j’attendais mais ai oublié de leur demander de me noter à quelle catégorie appartenait chaque question.

Ce fut donc un « flop » total à ce niveau -là. (Voir tout de même les questions des élèves en annexe)

C’est donc sur une note négative que je clôture mes activités, cette dernière n’ayant pas été satisfaisante.

Toutefois, les questions proposées par les élèves étaient très riches et variées ! Quel répertoire fut ainsi obtenu ! Evidemment, j’imagine que certaines questions ont été suggérées par des parents.... Mais je suis convaincue que la majeure partie vient des élèves eux-mêmes. Ainsi, je ne peux qu’être étonnée de la variété des questions proposées tant au niveau de ce sur quoi elles portent, qu’au niveau de la formulation ou des démarches à adopter pour y répondre...

Si j’avais pu poursuivre cette activité, j’aurais mis les élèves par groupes. Chaque groupe aurait reçu diverses questions issues du répertoire (devoir) et aurait été amené à y répondre. Je leur aurais ensuite demandé, comme précédemment, de classer ces questions en différentes catégories.

En lisant les questions des élèves, je me suis rendu compte de la difficulté de caser chaque question dans une des quatre classes établies ensemble. Vu la multitude de questions, on retrouve beaucoup de nuances et on pourrait donc établir davantage de catégories.

De plus, sont posées des questions ouvertes, ne donnant pas lieu à la même réponse de la part de chaque enfant, qui sont difficiles à placer dans un seul ensemble. Par exemple : « Quel est le caractère des parents d’Alexandre ? » Pour répondre à cette question, plusieurs indices dans le texte devront être rassemblés mais ceux-ci seront interprétés différemment en fonction des élèves et de leur ressenti...

Pour cette raison, je permettrais aux élèves d’effectuer un classement dans lequel ils pourraient ajouter des catégories. Il leur serait simplement demandé de le justifier : « On a mis ces questions dans cet ensemble parce que pour y répondre, il faut.... alors que dans celui-là, il y a une petite différence qui est... »

On pourrait ensuite imaginer faire tourner les groupes et leur demander d’essayer de trouver les critères de classement du groupe précédent.

« Evaluation » grâce aux indicateurs de développement de la compétence

|  |  |
| --- | --- |
| Compétence opératoire ou compétence effective | Performance |
| Les élèves identifient les stratégies mises en œuvre pour répondre à différentes questions.Les élèves sont capables de trouver des informations implicites (inférences)Les élèves sont capables de classer les questions selon des critères fixés ensemble.Les élèves sont capables de rédiger des questions de différents types. | Indicateurs :Lors des échanges, les élèves peuvent expliciter oralement la manière dont ils s’y sont pris pour répondre à telle ou telle question.Ici, les élèves ont compris que Rose Blanche était morte, ils l’ont noté sur leur feuille ou l’ont dit oralement.Les élèves ont collé les différentes questions dans la bonne catégorie.Les élèves ont respecté les consignes de rédaction des questions. |

Encore une fois, les indicateurs de développement de la compétence sont des verbalisations ou des traces écrites généralisées.

Dans la mesure où un enseignant prendrait le temps de réaliser ces activités en classe, de les répéter, de les approfondir, il serait judicieux qu’il établisse une grille d’évaluation (formative) pour chaque élève afin d’observer si ce type d’activité permet effectivement de développer la capacité à faire des inférences et d’évaluer la progression des élèves.

Prolongements

Autour de l’album *Rose Blanche* :

Le nom de « Rose Blanche » vient d’un groupe de résistants allemands, durant la Seconde Guerre mondiale, composé de quelques étudiants (et leurs proches).

On pourrait donc imaginer poursuivre la première activité par l’analyse d’un tract diffusé par ce groupe. (Voir annexe)

Cette analyse pourrait éventuellement être en lien avec une leçon d’histoire sur la Seconde Guerre mondiale (interdisciplinarité).

Il pourrait également constituer une approche à la citoyenneté responsable.

Par rapport à la démarche (d’après « Répondre à des questions, choisir ses stratégies » vu au cours de Pédagogie de Mme Collard) :

Proposer un texte aux élèves accompagné de questions et de réponses correctes d’un élève fictif et leur demander de trouver comment a raisonné cet élève pour donner les bonnes réponses. Pour cela, ils devront surligner les indices dans le texte.

Ensuite faire des constatations (exemple : il a fallu lier les informations) et procéder à des échanges avec les pairs.

Etablir alors une synthèse, une typologie des procédures de réponse.

Classer des questions et reformuler des conclusions.

Répondre à des questions.

Interpréter l’origine de réponses erronées.

Pour aller plus loin : les élèves répondent à un questionnaire, mêlant questions littérales et inférentielles, il leur est demandé de cocher un coefficient de certitude. Pour terminer, inventer des questions de différents types…

**7.5. Conclusion**

L’activité concernant le tri des questions autour de l’album *Rose Blanche* a bien fonctionné. Cet album est très riche au niveau implicite. Le tri des questions a permis de découvrir les différentes stratégies utilisées pour y répondre.

Le fait de laisser les enfants faire leur propre classement leur permet de réellement se centrer sur LEURS stratégies et de les expliciter. De plus, les échanges ont permis de construire une meilleure compréhension de l’histoire chez tous les élèves.

On ne peut cependant pas se limiter à cette activité pour prétendre que les élèves seraient capables, face à d’autres questions, d’identifier les stratégies à mettre en œuvre pour y répondre.

L’activité portant sur la rédaction de questions ne s’est pas avérée concluante. Si quelqu’un souhaitait prolonger ce travail, peut-être serait-il intéressant de reprendre cette étape ainsi que d’évaluer chaque élève en début et en fin d’activité afin de vérifier si elle permet réellement de développer la capacité à inférer.

**Conclusion**

La place à accorder à la compréhension fine est pour moi primordiale. Il est du devoir des enseignants de porter une attention toute particulière à la production d’inférences en réalisant, en classe, différentes activités, variées, permettant de développer des stratégies inférentielles.

Pour aborder les différents moments de la lecture et les stratégies qui y sont associées, plusieurs activités pourront être mises en place.

Avant la lecture, nous retrouverons toutes les stratégies relatives à l’anticipation : lecture d’une couverture, émissions d’hypothèses, activation des connaissances antérieures, prédictions quant à la suite d’une histoire…

Pendant la lecture, nous pourrons développer des stratégies de compréhension et de gestion de la perte de compréhension, éventuellement au moyen de questionnaires et d’échanges qui l’accompagnent.

Il sera alors important d’utiliser des albums où figurent de nombreuses informations implicites. Nous veillerons à poser différents types de questions : littérales, inférentielles… Ces questions aboutiront à un échange concernant les stratégies utilisées.

Nous nous fixerons pour objectif de permettre à chaque enfant de choisir la stratégie adéquate en l’aidant à développer ses processus de métacognition.

Plusieurs activités sont possibles comme répondre à des questions, trier des questions ou plus tard, en rédiger.

On travaillera la production d’inférences dès le cycle 2 et on la développera tout au long de la scolarité.

Pour ce qui est de la gestion de la compréhension, dans un premier temps, on distinguera : la compréhension des mots et la compréhension des idées.

Enfin, après la lecture d’un texte, nous permettrons aux élèves de réagir, de s’exprimer. Ils pourront partager leur ressenti, demander des explications sur ce qui n’est pas compris, faire des liens avec leur vécu…

J’ai proposé, dans ce travail de fin d’études, des activités, qui contribuent au développement de la compétence *LIR.2. Elaborer des significations* ainsi que des albums pertinents.

Cependant, ces activités doivent s’inscrire dans un ensemble de séquences consacrées à cette compétence si on veut obtenir un résultat à long terme. Il me semble évident qu’une compétence ne se construit pas en une fois. De plus, il serait judicieux de construire des grilles d’évaluation personnalisées afin notamment de vérifier la pertinence des activités proposées.

Si j’avais eu plus de temps, j’aurais donc approfondi et continué mes activités en y apportant les modifications expliquées dans les analyses réflexives. Je consacrerais par exemple plus de temps au tri des questions et favoriserais le retour sur les stratégies utilisées.

J’ai donné mes activités en grand groupe. Avec des lecteurs plus autonomes dans le type de démarches que l’on attend d’eux, on peut se permettre de former des petits groupes et de ne plus donner la leçon en groupe classe (que ce soit avec des élèves du cycle 2 ou du cycle 4). Cela permet à chacun de pouvoir s’exprimer davantage. Cependant, cela nécessite aussi une capacité d’écoute des autres qui devra donc être travaillée antérieurement, des règles devront être fixées pour le bon déroulement des activités.

Bien que je pense avoir présenté des leçons intéressantes qu’on peut reproduire dans sa classe, je n’ai malheureusement pas pu observer une quelconque progression dans le développement de la compétence, permettant de soutenir ce que j’avance dans ce TFE.

Une question qui pourrait être envisagée par les prochains étudiants devant rendre un TFE sur cette compétence pourrait être : Quel est le moyen le plus efficace dans l’apprentissage de la production d’inférences ?

Faut-il privilégier les questionnaires ? Que valent les petits jeux sur les inférences qui ont commencé à faire leur apparition ?

Je terminerai de conclure par cette phrase du Programme intégré : *« On apprend mieux en prenant conscience de ce que l’on apprend et du pourquoi on apprend. »* J’ajouterai ceci : «  et surtout, du comment on apprend. » C’est pourquoi il sera nécessaire de mettre chaque lecture en contexte et de l’accompagner d’un retour sur les démarches mises en œuvre.

En effet, après chaque mise en commun des réponses et des démarches, j’ai pu observer une évolution chez les élèves (en comparant, par exemple, les écrits avant discussion et les verbalisations obtenues lors des échanges).

Par ce travail, je ne peux prétendre avoir proposé des activités qui bouleverseront la pédagogie, je ne peux pas non plus dire que j’ai trouvé de nouvelles méthodes permettant de travailler les inférences.

Au mieux, j’espère avoir proposé des activités qui vous auront intéressé et que vous viendrez, qui sait, enrichir par des recherches complémentaires.

J’espère également vous avoir donné l’envie de travailler la compréhension d’éléments implicites à partir d’albums avec vos élèves ainsi que de vous avoir convaincu, si vous ne l’étiez pas déjà, de l’utilité d’interroger les élèves sur leurs démarches de lecture pour les faire progresser…

**Bibliographie :**

Ouvrages :

CEBE S. et GOIGOUX R., *Lector et Lectrix :* *Apprendre à comprendre les textes narratifs*, Paris, Ed. Retz, 2008 (cours de Péda de Mme Collard).

FédEFoC, *Programme Intégré-adapté au Socle des compétences*, enseignement fondamental, Bruxelles, 2001.

GIASSON J., *La lecture : de la théorie à la pratique,* Collection Outils pour enseigner, Bruxelles, De Boeck, 2005.

GROUPE-LECTURE D’ECOUEN, *Former des enfants lecteurs*, Paris, Hachette, 1984 (cours d’AFP de Mme Fagard).

TOMKINS G. E., *50 stratégies en littératie*, Montréal, Chenelière Education, 2006 (cours de Français de Mme Hissel)

ZWIERS J., *Lire pour apprendre : Construire des automatismes de compréhension en lecture*, Montréal, Chenelière Education, 2008 (cours de Français de Mme Hissel)

Sites internet :

GIASSON J., *La compréhension en lecture* sur http://books.google.be (consulté le 19/03/2011 et le 08/05/2011)

http://www.evene.fr/citations/ (consulté le 02/03/2011)

http://www.segec.be/salledesprofs/ (consulté le 28/12/2010, le 19/03/2011 et le 20/05/2011)

Divers :

REMY Pierre, *Le goûter de Renard. Sélectionner les propositions qui correspondent au message entendu.* (Leçon envoyée par mail)

Bonjour 20 07-08, *Mon livre préféré,* Averbode.

**Albums utilisés** :

CALI D., BLOCH S., *L’ennemi,* Ed. Sarbacanes (en collaboration avec Amnesty International)

DE PENNART G., *Le déjeuner des loups*, Paris, Ecole des loisirs, 1998

GREBAN Q., *Mais pourquoi les loups sont-ils si méchants ?*, Namur, Mijade, 2010.

INNOCENTI R., *Rose Blanche*, Québec, Ed. Les 400 coups, 1999

LACOMBE B., *La mélodie des tuyaux*, Chine, Seuil Jeunesse, 2009

MORLO M. et PILLOT F., *Le cirque Patatrac, Milan, 2009*

WILLIS J. et ROSS T., *La promesse*, France, Ed. Gallimard jeunesse, 2010.

Sources utilisées mais non citées :

Les Socles de compétences (2008) votés par le Parlement de la Communauté Française. Bruxelles.

JAMAER C. et STORDEUR J., *Oser l’apprentissage… à l’école*, Collection Outils pour enseigner, Bruxelles, De Boeck, 2006, pp.110-113

TFEP de KAISER Noemi, *Comment travailler la compétence spécifique LIR 2 : « Elaborer des significations » et en particulier la compréhension fine d’albums par le biais de questionnaires ?,* 2008-2009

TFEP de BROUHON S., *Développer la compétence LIR.2 : élaborer des significations aux cycles 5/8 et 10/12 par l’intermédiaire d’albums de jeunesse,* 2008-2009.

TFEP de GILLET A., *Travailler la production d’inférences afin de faciliter la compréhension de texte*, 2008-2009.

*.*http://albumsdejeunesse.pagesperso-orange.fr/innocenti.htm