

Table des matières

Remerciements	1
Résumé	2
Table des matières	3
Introduction	5
1. Cadre théorique	6
1.1. La compréhension en lecture.....	6
1.2. Le modèle interactif de la compréhension en lecture	8
1.2.1. La variable <i>lecteur</i>	8
1.2.1.1. Les structures	8
1.2.1.2. Les processus.....	9
1.2.2. La variable <i>texte</i>	12
1.2.3. La variable <i>contexte</i>	13
1.2.4. La relation entre les variables	14
1.3. Les stratégies.....	15
1.3.1. Définitions.....	15
1.3.2. Pourquoi enseigner des stratégies ?	16
1.3.3. Comment enseigner des stratégies ?	18
1.4. Évaluer la compréhension en lecture	22
1.5. Liens entre les processus du lecteur selon Giasson (2013) et les stratégies	24
2. Méthode de recherche	26
2.1. Questions de recherche et objectifs	26
2.2. Nos hypothèses	27
2.3. Déroulement de la recherche	27
2.3.1. Sujet	27
2.3.2. Utilisation de la méthodologie <i>Je lis, je comprends CE2</i>	28
2.4. Construction de l'évaluation	29
2.4.1. Page de garde	29
2.4.2. Partie 1 : Balthazar	30
2.4.3. Partie 2 : l'ours polaire	31
2.4.4. Partie 3 : le cinéma.....	32
2.5. Construction de la séquence.....	33
2.5.1. Objectifs de la séquence	33
2.5.2. Planification niveau 2.....	34
2.5.3. Planification niveau 3.....	34
3. Présentation et interprétation des résultats	36
3.1. Évolution du pourcentage moyen de réussite globale des classes 1 et 2.....	36

3.1.1. Présentation des résultats des classes 1 et 2.....	36
3.1.2. Interprétation des résultats des classes 1 et 2.....	37
3.2. Évolution du pourcentage de réussite de chaque élève des classes 1 et 2.....	38
3.2.1. Présentation des résultats.....	38
3.2.2. Interprétation des résultats.....	39
3.3. Évolution moyenne du pourcentage de réussite des trois compétences entre pré et post-test des classes 1 et 2.....	41
3.3.1. Présentation des résultats.....	41
3.3.2. Interprétation des résultats.....	42
3.4. Critique de notre outil de récolte de points.....	45
3.4.1. Présentation des résultats.....	45
3.4.2. Interprétations des résultats.....	46
3.5. Corrélation entre les capacités métacognitives et les résultats du post-test des classes 1 et 2.....	48
3.5.1. Présentation des résultats.....	49
3.5.2. Interprétation des résultats.....	50
4. Synthèse des résultats.....	53
4.1. Critique de la méthodologie <i>Je lis, je comprends</i>	53
4.2. L'autonomie des élèves dans la compréhension.....	53
4.3. L'enseignement des stratégies.....	54
4.4. Réponse à notre problématique.....	55
5. Limite de la recherche.....	56
Conclusion.....	57
Bibliographie.....	59
Liste des figures et tableaux.....	62
Sources des figures et tableaux.....	62
Déclaration d'honneur.....	63

Introduction

Dans notre société, la lecture occupe une place prépondérante. En effet, tout lecteur est amené à lire et comprendre une multitude d'énoncés quotidiennement. Les raisons pour lesquelles nous sommes amenés à mobiliser nos habiletés de lecteur servent différentes intentions : comme divertir, s'informer, apprendre ou encore à planifier une action. L'enjeu fondamental de la lecture réside en la compréhension quelle que soit l'intention. Il est à considérer que comprendre demeure une compétence complexe sollicitant des processus cognitifs et métacognitifs. Toutefois, il arrive parfois qu'un individu lise un texte sans comprendre. De ce fait, l'apprentissage de la compréhension se voit être une solution pour pallier les difficultés à ce problème.

En contexte scolaire, la lecture-compréhension influence tout le parcours des élèves, en étant une branche à part entière et un vecteur des apprentissages. Cependant, la place accordée à l'apprentissage du décodage supplante celle laissée à l'apprentissage de la compréhension. L'infime place attribuée à l'apprentissage de la compréhension dans les classes, nous a interpellées. Cela a suscité une réaction de notre part et une envie de trouver des pistes pour améliorer la compréhension en lecture dans les classes. S'étant chacune spécialisée dans un cycle différent, nous avons vu au travers de ce thème transversal un moyen d'enrichir notre pratique. En tant que futures enseignantes, il nous paraît opportun de mettre en pratique un enseignement de la compréhension au travers d'apports théoriques et de la méthodologie *Je lis, je comprends*. Pour ce fait, notre intervention dans deux classes de 6H nous a donné l'occasion de concrétiser notre recherche.

La première partie de ce travail rassemble des théories psycholinguistiques et pratiques d'auteurs reconnus dans la thématique en question. En regard de ces propos théoriques, nous précisons, dans une deuxième partie, les conditions dans lesquelles s'est déroulée notre étude basée sur une question de recherche. La présentation et l'interprétation des résultats apportent des premiers éléments de réponse à la problématique posée. Nous résumons les principaux résultats récoltés dans une synthèse, à la suite de ce chapitre, nous exposons quelques limites à cette recherche. Pour terminer, nous développons des réflexions personnelles dans une conclusion.

1. Cadre théorique

Afin de pouvoir réaliser et analyser les résultats de notre recherche, nous nous sommes basées sur différentes théories d'auteurs reconnus dans le domaine de la lecture compréhension. Nous nous sommes notamment appuyées sur les théories de Giasson (2013 et 2016), Cèbe et Goigoux (s.d), Deschênes (1988) et Fayol (1992). Ce cadre théorique a été pensé de manière à comparer différents points de vue de ces chercheurs.

Dans un premier temps, nous présentons plusieurs définitions et nous développons le modèle interactif de la compréhension selon Giasson (2013). Nous détaillons, dans un second temps, les différentes composantes du modèle. Dans un troisième temps, nous discutons des stratégies ainsi que de leur impact sur la compréhension. Pour terminer, nous abordons la notion d'évaluation de la compréhension et établissons un lien entre les stratégies et les processus de Giasson (2016).

1.1. La compréhension en lecture

Dans contexte scolaire, la *compréhension* reste un terme que chaque enseignant emploie quotidiennement. Durant une journée de classe ordinaire, l'élève se voit confronté à des situations où il doit mobiliser ses compétences de lecteur. En effet, la lecture est omniprésente dans le cursus scolaire. Comparant la lecture à un orchestre symphonique, Giasson (2016) affirme que la réussite de cette dernière ne réside pas en la performance d'un musicien mais en l'équilibre de l'ensemble. Par cette idée, elle stipule le besoin de fusionner simultanément plusieurs compétences pour accéder à la compréhension. Cependant, si cet élément central de l'enseignement demeure une préoccupation prépondérante, il reste difficile à définir.

Selon le dictionnaire en ligne du *Centre national de Ressources Textuelles et Lexicales* (2012), la compréhension est la "[...] faculté/l'action de saisir intellectuellement le rapport de signification qui existe entre tel signe et la chose signifiée, notamment au niveau du discours". Nous comprenons par cette définition que ce terme peut avoir plusieurs significations suivant le contexte dans lequel il est utilisé. Ce dictionnaire propose donc une explication globale de la compréhension. Passons désormais aux définitions relevant plus spécifiquement de notre problématique et exposées par des spécialistes de la compréhension dans le domaine de la lecture.

Bianco (2015) qualifie la lecture "[...] d'activité cognitive extraordinaire" (p.11). Pour comprendre un texte, il faut, en un temps record, réaliser une multitude d'opérations afin d'accéder au sens. Selon l'auteure, la compréhension se travaille et s'améliore avec l'expérience. Cependant, elle insiste sur le fait qu'une maîtrise du déchiffrage ne suffit pas à donner du sens. Ainsi, lire ne se résume pas uniquement à décoder mais aussi à comprendre.

Pour Fayol (1992), la compréhension débute par la construction d'une représentation mentale de ce qui est écrit. Pour ce faire, une connexion entre le lecteur et le texte doit se créer. L'auteur ajoute que le texte se doit d'être agencé d'une manière à respecter un code précis. Les connaissances du monde et de la langue que possède le lecteur ont un impact sur la lecture.

Selon Cèbe, Goigoux et Thomazet (2004), la compréhension implique que le lecteur réinvestisse ses connaissances personnelles et celles fournies par le texte. Ces auteurs, tout comme Fayol (1992), partagent l'idée qu'il existe une relation entre le lecteur et le texte.

Deschênes (1988) définit la compréhension comme un processus complexe. Il affirme qu'il s'agit "[...] d'une activité mentale multidimensionnelle dont le but est la construction d'une représentation sémantique de ce qui est dit ou écrit" (p. 15). L'auteur explique que les informations sont transformées et sélectionnées afin d'accéder au sens du texte comme l'auteur l'avait pensé. Le lecteur doit donc jouer un rôle d'interprète en vue de s'approprier le message du texte.

Giasson (2016) affirme que la lecture est un "processus interactif" (p.6). Il ne suffit pas de décoder les mots pour les comprendre. Elle ajoute que la compréhension n'est pas acquise mais se travaille et se construit. Tout comme Giasson (2016), plusieurs auteurs tels que Cèbe, Goigoux et Thomazet (2004) pensent que la compréhension n'est pas innée. Nous avons remarqué qu'il existe un accord entre les différents auteurs au niveau des composantes principales faisant partie du processus de compréhension. Langer et Irwin (1986, cités dans Giasson, 2016) utilisent les mêmes trois variables que présentent Giasson (2016) et Deschênes (1988) dans leurs modèles respectifs : *lecteur*, *texte* et *contexte*. Deschênes (1988) présente ces variables sous forme d'un schéma linéaire (cf. annexe 1), alors que Giasson (2013) va plus loin dans la représentation de ces variables en ajoutant une dimension interactive à la lecture. La spécialiste présente visuellement

les trois variables dans un schéma qu'elle nomme "le modèle interactif de la compréhension en lecture" (p.14).

1.2. Le modèle interactif de la compréhension en lecture

Intéressons-nous désormais au schéma que Giasson (2013) présente pour justifier l'aspect interactif de la lecture. Le schéma correspondant se trouve en annexe 2. Les trois variables sont représentées par des cercles. L'intersection de ces trois composantes de la lecture constitue la compréhension. Dans les prochains sous-points, une présentation concrète de ces composantes est développée.

1.2.1. La variable *lecteur*

La variable *lecteur* présente toutes les clés que nous possédons pour appréhender un texte, une lecture. Afin de faciliter et distinguer les différentes sous-composantes de cette variable, Giasson (2013) la subdivise en deux catégories : les structures et les processus (cf. annexe 3). Les structures rassemblent les éléments qui font de nous qui nous sommes et nos habiletés alors que les processus sont ceux que nous mettons en place pour lire.

1.2.1.1. Les structures

Les structures dépendent de qui nous sommes. Giasson (2016) estime qu'il s'agit d'une composante complexe car nous sommes différents. Nous avons chacun des goûts particuliers et nous nous distinguons donc les uns des autres par notre bagage personnel. Au sein d'une classe, l'enseignant titulaire peut avoir sous sa responsabilité plus de 25 élèves, tous différents.

Les structures dites **cognitives** regroupent l'ensemble des "[...] connaissances que possède le lecteur sur la langue et sur le monde" (Giasson, 2016, p.10).

Les connaissances sur la langue vont être d'une grande aide pour comprendre ce que nous lisons. L'auteure distingue quatre types de connaissances sur la langue : les connaissances phonologiques, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques. Les connaissances phonologiques permettent à l'élève d'identifier les phonèmes propres à sa langue. Les apprentissages syntaxiques aident l'enfant à ordonner ses phrases dans le bon ordre. Giasson (2016) déclare qu'un enfant de 6 ans a utilisé ou entendu de 80 à 90% des formes syntaxiques qu'il emploiera durant sa vie d'adulte. Les connaissances sémantiques regroupent autant la signification d'un mot que les liens que ceux-ci ont entre eux. Il est intéressant de noter qu'il existe à ce niveau une grande inégalité entre

les enfants car une bonne partie du vocabulaire pré-scolaire est acquis dans l'environnement de l'enfant. Le dernier type de connaissances représente les connaissances pragmatiques. Il s'agit des connaissances usuelles de notre société. Elles regroupent autant le ton que l'on doit utiliser pour s'exprimer que le type de vocabulaire à employer dans une situation x ou y. Grâce à toutes ces connaissances, l'élève pourra entrer dans l'univers de l'écrit et essayer de le comprendre.

Fayol (1992) mentionne à son tour l'importance de telles connaissances dans le processus de compréhension. Cependant, contrairement à Giasson (2016) qui distingue quatre types de connaissances sur la langue, Fayol (1992) utilise le seul terme de "connaissances linguistiques" (p.79). Selon lui, une corrélation existe entre le degré de maîtrise des connaissances linguistiques requis par le texte et celui du lecteur ; cela a pour conséquence de faciliter ou de compliquer la lecture.

Les connaissances sur le monde sont capitales selon Giasson (2016). Le lecteur va rattacher ce qu'il est en train de lire avec ce qu'il connaît dans le but de comprendre le texte. De nombreuses recherches comme celles menées par Holmes (1983) et Johnston (1984) (cités dans Giasson, 2016) démontrent l'influence des connaissances antérieures sur la compréhension. Donohue (2012) traite le besoin pour le lecteur d'établir des connexions entre ses connaissances sur le monde et le texte dans le but d'améliorer la compréhension. Autrement dit, plus le lecteur connaît d'éléments, plus il aura de la facilité à en apprendre de nouveaux. Fayol (1992) fait également références à ce type de connaissances dans le chapitre 2 de l'ouvrage *psychologie cognitive de la lecture* (1992). Il les nomme "connaissances conceptuelles" et démontre leur impact sur la compréhension (p. 74).

Sur le schéma, nous observons un dernier type de structures : les structures dites **affectives**. Elles représentent l'attitude et la motivation générale face au texte et à la lecture. L'attrait que le lecteur a pour la lecture aura lui aussi un effet sur la compréhension. Parfois, l'intérêt que le lecteur peut porter à un thème spécifique influencera la compréhension car nous lisons avec qui nous sommes et ce que nous aimons (Giasson, 2016).

1.2.1.2. Les processus

Les processus font référence aux aptitudes mises en place durant la lecture. Giasson (2013) présente cinq différents types de processus : les microprocessus, les processus

d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs. Ces cinq différents types de processus sont détaillés dans le schéma de Giasson (2016) en annexe 4.

Les microprocessus regroupent les différentes habiletés nécessaires à la reconnaissance des mots ainsi qu'à la lecture par groupes de mots. La microsélection consiste à lire en sélectionnant les informations nécessaires à mémoriser pour la compréhension. Le fait de sélectionner des informations à retenir dans la mémoire à court terme va garantir que celle-ci ne soit pas surmenée par des détails non-pertinents à la compréhension. Selon Giasson (2016), les microprocessus vont aider le lecteur à comprendre les informations contenues à l'échelle d'une phrase.

Les processus d'intégration vont permettre au lecteur de faire des liens entre les phrases et les propositions de celles-ci. Pour ce faire, le lecteur se réfère aux indices qu'il va rencontrer dans le texte. C'est par l'identification des référents et la compréhension des connecteurs que l'accès à la compréhension globale du passage va se faire car le lecteur aura compris les informations explicites du texte. Ces indices de "cohésion", comme le mentionne Giasson (2016, p. 52), sont essentiels mais ne suffisent pas. Comme les icebergs, la majeure partie de leur volume se cache sous l'eau : un texte masque des informations implicites. En effet, les auteurs ne décrivent pas tout en détail afin d'alléger leurs textes. Les inférences font donc partie intégrante du processus de lecture compréhension.

Fayol (1992) évoque également ces indices et décrit leurs implications dans le texte. Ainsi, "on observe au moment de la rencontre d'une de ces marques [indices], le passage d'un stockage temporaire de l'information sous forme littérale à l'intégration et au stockage sémantique" (Fayol, 1992, pp.80-81). En effet, lorsqu'il voit un de ces indices, un bon lecteur aurait tendance à sauvegarder les informations lues jusqu'à présent pour les insérer à l'imagerie mentale déjà créée par le reste du texte. L'auteur fait également référence aux connecteurs ; ils occuperaient la fonction de facilitateur en annonçant le lien entre deux propositions d'une même phrase. Ainsi, un lecteur compétent saisira le sens du connecteur et pourra anticiper le dénouement de la phrase (Fayol, 1992).

Les macroprocessus vont aiguiller le lecteur vers une compréhension totale du texte. Pouvoir donner les idées essentielles ou encore résumer le passage lu garantit une compréhension globale de celui-ci. Les macroprocessus vont aider le lecteur à porter un

regard sur la lecture sans relire le texte ; c'est grâce à cela que le texte va paraître comme un ensemble cohérent. Pour Giasson (2016), les élèves moins habiles avec la lecture ont de la difficulté à ressortir les idées essentielles car il y a une confusion de leur part entre le sujet et l'idée principale du texte. En outre, les élèves auraient plus tendance à donner des informations qui leur ont semblé importantes à titre personnel et non sur les intentions de l'auteur. Fayol (1992) affirme que les connaissances antérieures modulent la compréhension. Les informations stockées dans la mémoire à long terme vont s'implanter dans des "réseaux sémantiques" (Fayol, 1992, p.74). Selon nos goûts et nos affinités avec des thèmes quelconques, certains réseaux sont plus développés que d'autres. Lorsque nous lisons un texte dont la thématique nous est familière, les réseaux concernant cette dernière seront activés et faciliteront donc l'emmagasinement et le transfert de nouvelles connaissances. Une explication imagée de ces propos mentionnée dans l'ouvrage de Giasson (2016) est proposée dans l'annexe 5.

Par ce biais, un lecteur expert dans un domaine anodin aura de la facilité à déterminer les idées essentielles du texte et ainsi à effectuer un résumé. Il est intéressant de faire ici le lien entre les opinions de ces deux auteurs concernant les idées essentielles. Giasson (2016) considère qu'il est possible d'acquérir de nouvelles habiletés pour définir les idées essentielles d'un texte, alors que Fayol (1992) ne se prononce pas à ce sujet.

Les processus d'élaboration vont encore plus loin dans la compréhension puisque le lecteur va être en mesure de faire des inférences qui n'avaient initialement pas été prévues par l'auteur. Ce processus lie les microprocessus aux processus d'intégration ainsi qu'aux macroprocessus (Giasson, 2016). D'après ce que le lecteur a compris précédemment, il va tenter de prédire les éléments à venir, de se faire une image mentale comme un film. De plus, le lecteur peut faire des parallèles entre les éléments lus et les éléments connus ou appris. Ces liens entre le lecteur et le texte sont essentiels. Dans un processus d'élaboration, on retrouve aussi tout l'espace pour la critique. Le lecteur a effectivement lu un texte qui lui aura plu ou non et c'est grâce à un temps de réflexion qu'il pourra donner son avis. Giasson (2016) attire notre attention sur le fait que les réponses affectives qu'un lecteur ressent en lisant un texte peuvent influencer sa compréhension. Un lecteur impliqué va mieux retenir les informations car l'intrigue lui rappellera des souvenirs ou encore parce qu'il s'identifiera à un personnage. Cependant, si cette implication demeure trop forte, il est possible que le lecteur manipule les informations lues pour les retenir comme il le souhaite. Donohue (2012) partage

l'idée qu'un lecteur comprendra mieux un texte s'il peut tisser un lien entre son vécu et celui-ci.

Les processus métacognitifs gèrent l'ensemble des autres processus. Selon Giasson (2016), ils "[...] gèrent la compréhension et permettent au lecteur de s'ajuster au texte et à la situation" (p.16). En d'autres termes, le lecteur est capable de s'en rendre compte quand il perd le fil et de réagir en conséquence en ayant recours aux stratégies qu'il connaît ; il contrôle son activité. L'autoévaluation de sa lecture va aider le lecteur à cibler les raisons qui l'empêchent de comprendre.

Connaissant désormais les différentes caractéristiques des processus selon Giasson (2016), il est intéressant de relever que, durant une lecture, les processus seront mobilisés en même temps. Parfois, lors de questionnaires, les élèves devront répondre en se référant à un type de processus plus utile à la compréhension qu'un autre. Cependant, pour comprendre ce qui est lu, la mobilisation de tous les processus est nécessaire.

Nous avons durant ce point pu découvrir la complexité de l'activité de lecture du point de vue du *lecteur*. Pour lire, nous avons besoin de nos connaissances ainsi que de nos aptitudes en lecture. Passons désormais au point suivant qui nous aidera à comprendre la complexité de cette activité de lecture sous un autre aspect : le *texte*.

1.2.2. La variable *texte*

La variable *texte* se rapporte uniquement au document à lire. Il existe cependant une multitude de textes de genres différents. Même si certains livres ou textes peuvent avoir des similitudes au niveau de leur genre, ils ont été écrits par des personnes différentes. Giasson (2013) parle de trois aspects du texte pouvant avoir une influence sur la compréhension : l'intention de l'auteur, la structure du texte et le contenu de celui-ci. Nous allons développer ces trois points.

L'intention de l'auteur rassemble toutes les décisions que l'auteur a prises pour véhiculer un message. C'est dans cette idée que nous retrouverons des auteurs souhaitant informer, d'autres souhaitant amuser leurs lecteurs ou encore d'autres souhaitant convaincre. Selon Giasson (2016), beaucoup de personnes font l'amalgame entre intention de l'auteur et genre littéraire. Selon l'auteure, ce sont pourtant deux termes différents. Un auteur peut choisir un genre littéraire pour communiquer ses idées comme il pourrait en choisir un autre. Le genre en soi ne reste qu'une forme d'écriture

qui correspond à d'autres types de textes similaires. L'intention de l'auteur va donc déterminer la structure et le contenu qu'il choisira (Giasson, 2016).

Selon Giasson (2016), "[...] **la structure du texte** est fortement reliée à son **contenu**" (p.19). En effet, un auteur décidera dans un premier temps du contenu qu'il veut écrire, autrement dit du thème, puis il choisira la structure qui correspond au mieux à celui-ci.

1.2.3. La variable *contexte*

La dernière variable à traiter selon le modèle de Giasson (2016) est le contexte. Le contexte de la situation va donner des informations sur les conditions dans lesquelles le lecteur et le texte se rencontrent. L'auteur (2016) distingue trois différents types de contextes qui permettent de décrire précisément la situation : le contexte psychologique, social et physique.

D'après Giasson (2013), le contexte **psychologique** se caractérise en grande partie par l'intention de lecture. L'intention et la motivation que le lecteur mettra dans sa lecture auront une influence sur la compréhension. En effet, le lecteur retiendra différemment les informations s'il sait pour quelles raisons il lit.

Le contexte **social** donne des informations sur la situation en soi durant le moment de lecture. Le lecteur lit-il seul dans une pièce ou dans la classe ? Doit-il lire le texte à voix haute pour ses camarades ? Voici quelques questions dont les réponses pourraient avoir une influence sur la compréhension. Il s'agit aussi selon Giasson (2013) de s'interroger sur les relations avec les pairs, l'enseignant, une tierce personne qui pourraient perturber le lecteur durant sa lecture.

Le dernier type de contexte, selon l'annexe 2, correspond à l'aspect **physique** de celui-ci. Ce dernier caractérise l'ensemble des éléments pouvant perturber le bon déroulement de la lecture en entravant la compréhension. Il pourrait s'agir du niveau sonore ou encore de la température dans la salle de classe. Ces éléments viennent distraire l'attention des élèves. Deschênes (1988) et Gavard (2013) ajoutent que la "typographie" influence la compréhension car elle pourrait aussi se révéler perturbatrice (p.26). Par ailleurs, la qualité du support écrit joue un rôle important. Les élèves, face à un support de mauvaise qualité, où, par exemple, la fin des phrases manque, se retrouvent déstabilisés et donc gênés dans la compréhension. Lors de sa conférence, Goigoux (2001) explicite, à son tour, que la mise en page d'un texte peut détourner l'attention du lecteur. De ce fait, il recommande de donner des documents sans fioritures.

1.2.4. La relation entre les variables

Étant désormais au clair avec les trois variables du schéma, nous allons passer à l'explication des relations entre ces dernières dans l'idée de comprendre leur importance ainsi que leur place légitime dans le processus de compréhension. Le schéma qui illustre ces relations se trouve en annexe 6.

Dans la première situation, nous pouvons constater que le *texte* correspond au lecteur. Cependant, la variable *contexte* étant isolée, la compréhension du texte n'est pas garantie car le lecteur se retrouve dans une situation qui n'est pas optimale. Dans la deuxième situation, nous retrouvons un *lecteur* dans de bonnes conditions pour lire un *texte* non-adapté à ses habiletés de lecteur. Giasson (2016) précise que la variable *lecteur* ne peut être isolée des deux dernières car elle demeure au centre de l'activité. En effet, la situation 3 démontre que, lorsque les variables ne sont pas emboîtées, la compréhension est impossible.

Par ce dernier point, nous pouvons constater l'importance de la variable texte dans le processus de compréhension. Dans un contexte scolaire, il est du ressort de l'enseignant de sélectionner les textes à travailler. Donohue (2012) stipule qu'il est important de proposer des ouvrages correspondant au mieux au niveau de lecture des élèves en ayant conscience des difficultés présentes. Elle ajoute que la longueur du texte n'est pas un critère à négliger car elle dépend d'une part de leur âge et d'autre part de leur attrait pour la lecture. Nous comprenons par ces dires qu'un même objectif peut être travaillé avec différents types de textes ; le choix du texte a donc un réel impact sur la compréhension.

Giasson (2016) stipule que la difficulté de certains élèves à comprendre un texte ne signifie pas que toutes les variables doivent être remises en question. Il est alors nécessaire de s'intéresser à la source de l'incompréhension car toutes les composantes de la lecture ne sont pas forcément touchées. Pour la spécialiste, tout enseignant se doit d'être précis lorsqu'il parle de problème de compréhension chez un élève : c'est par une analyse des trois variables que l'enseignant peut identifier les éléments maîtrisés de ceux qui ne le sont pas encore. En ayant ciblé un élément perturbateur à la compréhension, un enseignant peut être amené à différencier l'une des variables chez un élève. Nous estimons que le *modèle interactif de la lecture* devrait être connu par tous les enseignants de manière à ce qu'ils puissent envisager toutes les difficultés possibles liées à l'acte de lire.

Si l'enseignant peut avoir une influence sur la variable *texte* et *contexte*, qu'en est-il de la variable *lecteur* ? Un enseignant peut-il aider les élèves à mieux comprendre ? Le point suivant (1.3.2) propose des éléments de réponse à cette question.

1.3. Les stratégies

Dans les années 70, la compréhension n'était pas au centre des préoccupations des chercheurs. On demandait alors aux élèves de lire des textes et de répondre à une série de questions. Plus tard, dans les années 80, le terme **stratégie de lecture** prend de l'ampleur. Les conceptions de l'enseignement du français semblent commencer à changer (Giasson, 2013). Cependant, 30 ans plus tard, le même constat persiste dans l'étude de Martel, Lévesque et Aubin-Horth (2012) : de nombreux enseignants avouent ne pas développer un enseignement de la compréhension. Cèbe et Goigoux (2007) partagent ce point de vue en affirmant sans aucun doute que les enseignants ne consacrent pas de temps à enseigner des stratégies. Alors que plusieurs recherches démontrent que l'apprentissage de la compréhension est essentiel, nous nous questionnons sur les raisons qui amènent les enseignants à employer des pratiques inefficaces et incomplètes.

Dans ce nouvel aspect de notre cadre théorique, nous présentons différentes définitions du terme "stratégie" afin de mieux cibler son importance. Par la suite, nous tentons de définir les stratégies et de répondre à différentes questions qui nous ont interpellées lors de nos premières lectures.

1.3.1. Définitions

Il existe de nombreuses définitions du terme stratégie dans les ouvrages que nous avons rassemblés. Comme mentionné dans le point précédent, de nombreux spécialistes comme Giasson (2016), Deschênes (1988), Cèbe, Goigoux & Thomazet (2004) utilisent des termes semblables pour qualifier les composantes de la lecture. En revanche, Fayol (1992) développe un langage propre à ses ouvrages et recherches. C'est pour cette raison que nous avons décidé de présenter plusieurs définitions pour saisir le point de vue de chacun.

Commençons par une définition générale du terme "stratégie" proposée par le dictionnaire en ligne du Centre national de Ressources Textuelles et Lexicales (2012). La première explication mentionnée fait référence à la connotation militaire du terme. Même si cette définition ne nous sert pas directement dans le cadre de ce travail, la

symbolique de la stratégie militaire témoigne déjà de la planification qu'elle requiert. Dans ce même dictionnaire, les stratégies sont considérées comme un "[...] ensemble d'actions coordonnées, d'opérations habiles, de manœuvres en vue d'atteindre un but précis". On interprète ici également une connotation militaire d'une opération qui est planifiée et organisée. Cependant, cette définition peut être employée à merveille pour qualifier une stratégie en lecture. De plus, elle précise que, peu importe la forme qu'elle prend, l'objectif reste le même.

Saint-Onge (2014) présente les stratégies comme étant un procédé particulier mis en place par un individu pour lui permettre d'atteindre, par un autre chemin, l'objectif visé. Il ajoute qu'il faut, dans un premier temps, pouvoir identifier la perte de sens pour pouvoir parer aux difficultés. Gavard (2013) simplifie sa définition en affirmant que les stratégies sont des stratagèmes visant à améliorer la compréhension d'un texte. Routman (2007) propose une définition similaire à celle de Gavard (2013), elle ajoute le critère d'outil facilitateur à la stratégie. Pour Giasson (2013), les stratégies sont un processus contrôlé qui vise à aider un lecteur en difficulté. Fayol (1992), quant à lui, utilise le terme "procédures" pour parler des stratégies et les définit comme un moyen d'améliorer la compréhension (p.101).

Au terme de cet éventail de définitions, nous pouvons retenir une série de caractéristiques faisant l'unanimité entre les auteurs. Il s'agit donc d'habiletés, de tactiques, que l'élève peut mobiliser pour mieux comprendre. Les auteurs semblent d'accord sur le fait qu'elles peuvent prendre une forme différente suivant le contexte dans lequel on les utilise : relire gentiment un texte, souligner des mots en couleur, etc.

Étant désormais au clair avec ce terme, nous allons identifier les raisons qui pourraient encourager les maîtres à enseigner des stratégies en classe.

1.3.2. Pourquoi enseigner des stratégies ?

Pour de nombreux enseignants, développer l'autonomie des élèves reste une préoccupation centrale. Dans le contexte de la lecture, cela reviendrait à dire qu'un élève est capable de lire un texte et de le comprendre malgré certaines difficultés. En effet, Routman (2007) et Giasson (2016) affirment qu'un enseignement de qualité des stratégies développe l'autonomie des lecteurs ; ils deviennent ainsi responsables et gèrent leur activité de lecture.

Goigoux, Cèbe et Thomazet (2004) expliquent l'importance des stratégies dans la compréhension en déclarant que "la compréhension d'un texte écrit exige donc la mise en œuvre délibérée de stratégies qui permettent de planifier et de contrôler les traitements cognitifs adéquats et d'organiser les informations retenues en mémoire à long terme" (p.2). Nous observons un lien évident entre les définitions proposées au point 1.3.1 et le terme "délibéré" présent chez ces auteurs. En effet, il sous-tend une planification de la mise en œuvre des stratégies et le contrôle de celles-ci. La capacité à verbaliser l'application de la stratégie dénote une réelle maîtrise de celle-ci. Par ailleurs, ces derniers mettent en avant les avantages sur le plan métacognitif d'un enseignement des stratégies.

Pour Donohue (2012), un enseignement des stratégies n'est pas négligeable car il s'agit des fondations de la compréhension. Routman (2007) ajoute un aspect affectif aux raisons pour lesquelles les enseignants devraient enseigner des stratégies en expliquant que par la mobilisation de celles-ci, les élèves sont en mesure " d'interpréter, d'analyser et d'apprécier ce qu'ils lisent" (p.102). Il est intéressant de relever que les arguments cognitifs ne résument pas l'ensemble des raisons qui encouragent l'enseignement de stratégies. Autrement dit, cet enseignement permet aussi au lecteur d'être serein dans sa lecture. Cependant, la sérénité n'empêche pas l'élève de rencontrer des difficultés, c'est pourquoi Routman (2007) et Joole (2008) préconisent l'enseignement des stratégies pour pallier aux difficultés lors des trois étapes de la lecture. Celles-ci représentent des instants où la compréhension est compromise par les difficultés : à savoir avant, pendant et après l'acte de lire.

Selon Fayol (1992) "le lecteur est considéré comme actif et engagé dans une interaction avec le texte" (p.103). En outre, pour que l'interaction puisse se produire, il doit posséder un ensemble de stratégies "établies en fonction des tâches et des modalités d'auto-contrôle et d'autorégulation" (p.103). Ainsi, pour que la compréhension, par le biais de l'interaction entre un lecteur et un texte, puisse avoir lieu, il est nécessaire que le lecteur sache utiliser des stratégies dans un contexte opportun. S'il applique cela, l'élève pourra contrôler son activité de lecture ; il sera ainsi en mesure de la réguler si la compréhension venait à être rompue. Fayol (1992) est, lui aussi, convaincu que l'enseignement des stratégies accroît la compréhension. Cet auteur explique que les recherches menées au cours des années 90 ont démontré ce phénomène. Cependant, il nuance les mérites des stratégies dans la compréhension car selon lui, elles ne suffisent

pas à elles seules à comprendre. Cette posture nous rappelle celle adoptée par Giasson (2016) : ne pas omettre les autres composantes de la lecture (cf. annexe 2).

Pour la plupart des auteurs, il semble évident que l'enseignement des stratégies a une place prépondérante au sein du programme. L'amélioration de la compréhension ainsi que le développement de l'autonomie et de la métacognition ne sont qu'une partie des bienfaits des stratégies. Dans son ouvrage, Joole (2008) relate diverses opinions d'auteurs concernant l'enseignement des stratégies ; manifestement, un désaccord persiste entre ces derniers. Certains affirment que cela devrait être l'une des finalités de l'école et préconisent un enseignement de certaines stratégies au service de la compréhension, alors que d'autres se questionnent quant à la place laissée au transfert dans un tel dispositif. De plus, des "chercheurs québécois" recommanderaient d'être vigilant quant à un emploi maladroit des stratégies, à savoir "que la somme des sous-habilités ne constitue pas l'acte de lecture" (p.86). Les propos de Joole (2008) nous poussent à adopter un regard critique face aux bienfaits des stratégies. Afin d'améliorer la compréhension, les élèves ont non seulement besoin d'acquérir des stratégies, mais également des connaissances sur le monde et sur la langue. Néanmoins, un enseignement isolé des stratégies ne garantit pas la compréhension. Nous avons relevé un ensemble de raisons justifiant l'enseignement des stratégies, mais encore faut-il savoir les enseigner. Par conséquent, le point suivant présentera des pistes d'enseignement.

1.3.3. Comment enseigner des stratégies ?

Il est important que les élèves puissent se rendre compte par eux-mêmes que l'on peut apprendre à mieux comprendre un texte. Pour ce faire, plusieurs auteurs tels que Giasson (2016), Gavard (2013), Donohue (2012) et Routman (2007) s'accordent à dire que l'enseignement des stratégies nécessite d'être explicite ; ils nomment ainsi ce processus "enseignement explicite des stratégies" (Giasson, 2016, p.25). Il implique alors d'être transparent avec les élèves en ne leur dissimulant rien. Giasson (2016) propose cinq étapes distinctes afin de mener à bien ce type d'enseignement. Voici une vue détaillée de cette démarche.

1. "Définir la stratégie et préciser son utilité" (Giasson, 2016, p. 29)

Cette première étape consiste à donner une définition et une explication de la stratégie aux élèves. Le fait de comprendre son utilité permet une meilleure intégration. Le rôle de l'enseignant demeure central à ce moment du processus

d'enseignement puisque ce dernier se doit de valoriser l'utilisation de la stratégie auprès des élèves. Il s'agit d'un moyen d'encourager les élèves rencontrant quelques difficultés. Pour ce faire, le maître doit procéder à une analyse a priori rigoureuse afin que ses interventions soient de qualité.

2. "Rendre le processus transparent" (Giasson, 2016, p. 30)

Dans cette deuxième étape, l'enseignant présente la manière dont on utilise la stratégie. Pour ce faire, Giasson (2016) propose de mettre en lumière les étapes cognitives de l'exécution de la stratégie à haute voix. L'exemple mis en œuvre doit être démontré par un lecteur compétent : soit par un pair, soit par l'enseignant lui-même.

3. "Interagir avec les élèves et les guider vers la maîtrise de la stratégie" (Giasson, 2016, p. 30)

Cette troisième phase place les élèves au cœur de la démarche. On commence par rappeler les stratégies lors d'une discussion. Puis, durant des travaux individuels, l'enseignant intervient et conseille les élèves. Giasson suggère à ce moment de favoriser le travail en sous-groupe afin qu'ils puissent comparer leurs conceptions. Le maître intervient de moins en moins de façon à développer l'autonomie des enfants.

4. "Favoriser l'autonomie dans l'utilisation de la stratégie" (Giasson, 2016, p. 30)

Les élèves, dans cette quatrième phase, gagnent en responsabilité puisqu'ils sont amenés à sélectionner eux-mêmes une des stratégies à disposition. Cette étape marque aussi un moment de remédiation par l'enseignant pour les élèves qui appliquent maladroitement les stratégies.

5. "Assurer l'application de la stratégie" (Giasson, 2016, p. 30)

Cette dernière phase aborde un transfert personnel des stratégies. Il s'agit ici pour les élèves de reconnaître le moment où la stratégie est profitable à la compréhension du texte. De plus, l'enseignant encourage les enfants à le faire de manière autonome à la maison.

Giasson (2016) résume ces cinq étapes à l'aide de pronoms interrogatifs : quoi, pourquoi, comment et quand. La planification de la mise en œuvre d'une stratégie doit pouvoir répondre à cette série de questions :

- Quelle(s) stratégie(s) enseigner ? (Quoi)

- Pourquoi l'utiliser ?
- Comment l'utiliser ?
- Quand l'utiliser ?

Gavard (2013) exploite le même questionnaire afin d'aborder l'enseignement explicite des stratégies. Toutefois, il ne souhaite pas imposer à toute la classe une stratégie et propose d'en enseigner un éventail parlant d'individualisation. Ainsi, il laisse aux élèves le soin de sélectionner les stratégies leur correspondant au mieux.

Malgré le fait que ces étapes paraissent figées, il est inéluctable d'analyser avant tout les besoins de l'élève et de garder une certaine souplesse lors de la planification de la démarche (Giasson, 2016). Si cette auteure propose des étapes bien définies, d'autres comme Donohue (2012), Routman (2007), Fayol (1992) et Joole (2008) apportent des indications afin d'enseigner au mieux des stratégies.

Si Giasson (2016) emploie le terme d'*enseignement explicite*, un autre auteur tel que Fayol (1992) parle plutôt d'enseignement direct. Ainsi, ce dernier propose deux chemins afin d'enseigner des stratégies : "une instruction directe ou réciproque" (p.102). En évoquant les termes d'instruction directe, l'auteur imagine un maître montrant les stratégies aux enfants ainsi que la manière dont on doit les exploiter. Dans ce cas de figure, l'enseignant est détenteur du savoir, alors que dans l'instruction réciproque, l'enfant est amené à être acteur de ses apprentissages. En effet, il est lui aussi détenteur du savoir, tout comme l'enseignant dans l'instruction réciproque. En parallèle à l'enseignement des "procédures", Fayol (1992) propose d'accompagner les élèves dans le repérage des stratégies pour les mettre en pratique afin de juger de leur efficacité (p.102). Pour ce faire, l'association de compétences "métacognitives" à la mobilisation de stratégies automatiques est nécessaire. Une fois ces étapes maîtrisées, les élèves sont à même d'autoréguler leur lecture. De plus, Fayol (1992) souligne l'importance d'apprendre aux enfants à sélectionner la stratégie adéquate en fonction de la situation. En effet, le lecteur ne doit pas appliquer toutes les stratégies apprises pour comprendre un texte mais utiliser celles qui lui servent au moment où la compréhension s'interrompt.

Tout comme Giasson (2016), Routman (2012) préconise un enseignement explicite des stratégies. Cependant, elle prône un équilibre entre la phase explicite et la mise en pratique des stratégies par les élèves. L'auteure ajoute que les élèves ont besoin de connaître les raisons pour lesquelles une stratégie leur est enseignée. Ces propos font écho à la première étape de la démarche explicite développée par Giasson (2016) ;

l'enseignant a deux missions, la première étant de présenter la stratégie et la deuxième de prouver son utilité tout en mettant en lumière les réflexions cognitives effectuées pour y parvenir. Routman (2012) ajoute qu'il faut envisager l'enseignement de stratégies comme un réajustement continu face à un obstacle dans la compréhension. En effet, un "bon stratège" persévérera dans le but de trouver la stratégie qui lui permettra d'accéder au sens et donc de surmonter ledit obstacle (Routman, 2007, p.105). Selon Routman, la finalité de cet enseignement consiste à être capable de mobiliser systématiquement plusieurs stratégies délibérément pour comprendre.

Joole (2008) propose de sélectionner les stratégies à enseigner en fonction des caractéristiques des élèves. Cela renvoie aux conceptions de Gavard (2013) quant à l'enseignement idéal des stratégies par l'individualisation. L'enseignant se doit alors de connaître les capacités et difficultés de ses élèves. Comme le mentionne Donohue (2012) dans son ouvrage, la présence d'une tierce personne dans l'apprentissage de la compréhension est indispensable ; en effet, la compréhension n'est pas innée.

Cette sélection de pistes didactiques démontre la volonté des auteurs cités ci-dessus d'améliorer la qualité de l'enseignement de la compréhension. Malgré cet intérêt et les propositions concrètes, les différentes recherches menées au cours de ces dernières années démontrent qu'uniquement 1% du temps des leçons de lecture est accordé à l'enseignement de stratégies (Giasson, 2016). Puisque si peu de temps semble consacré à l'enseignement des stratégies, il est pertinent de se questionner quant au moment où elles doivent intervenir.

Nous avons relevé peu d'éléments témoignant d'un moment idéal pour faire intervenir les stratégies de compréhension. Toutefois, Bianco (2003) nous rend attentif au fait que la mise en place de stratégies dans la pratique de l'élève est coûteuse en énergie. Nous inférons, de ce fait, qu'il faut prendre en considération ces propos pour planifier l'horaire de la semaine. Pour Routman (2007) et Gavard (2013), savoir quand intégrer les stratégies renvoie à un premier constat majeur : identifier la perte de sens. En effet, ils affirment que les stratégies entrent en scène dès le moment où le lecteur se rend compte qu'il ne comprend plus. Goigoux (2003) explique que le débit de lecture est un signe précurseur d'une certaine capacité d'autogestion. Ainsi, le lecteur réagit face à une difficulté en ralentissant la cadence. Par cette régulation, le lecteur se distancie du texte et fait preuve de métacognition. Pour Giasson (2016), la distanciation du texte fait référence au processus métacognitif gérant l'ensemble des autres processus. Comme la

capacité métacognitive s'améliore avec la maturation du cerveau, les élèves façonnent cette dernière en grandissant (Bee & Boyd, 2011). Brown (1980, cité dans Giasson, 2016) propose un questionnement métacognitif permettant au lecteur en difficulté d'être autonome dans la gestion de sa compréhension. Le schéma de l'annexe 7 illustre le questionnement de l'auteur. Ce questionnement peut aider le lecteur à identifier les stratégies dont il a besoin pour rétablir la compréhension. Ce schéma invite le lecteur à entrer dans une démarche métacognitive en verbalisant ces questions.

1.4. Évaluer la compréhension en lecture

Ce sous-point aborde une thématique très controversée : l'évaluation de la compréhension de textes écrits. Il s'agit, en effet, d'un thème récurrent chez de nombreux auteurs tels que Cèbe, Goigoux et Thomazet (2004), Giasson (2016), Routman (2007), Joole (2008). Nous n'avons pas identifié dans les différentes sources récoltées de marche à suivre pour créer une évaluation mesurant réellement la capacité à comprendre un texte. C'est pourquoi, cette partie présente des recommandations quant à la conception de l'outil évaluatif.

Selon Roegiers (2004), chaque "[...] mode d'évaluation a ses avantages et ses limites" (p.99). Il sous-entend par ces propos qu'il faut choisir la forme d'évaluation permettant de travailler l'objectif choisi. Cependant, la forme choisie, afin d'évaluer la compréhension en lecture, se résume pour beaucoup d'enseignants, à un questionnaire (Cèbe, Goigoux et Thomazet, 2004). Douay (2003, cité dans Joole, 2008) s'est intéressée, dans sa recherche, à "l'efficacité des questions pour évaluer la compréhension" (p.74). Elle est arrivée à la conclusion que répondre à différentes questions suite à la lecture d'un texte n'est pas efficace pour valider la compréhension.

Durkin (1986, cité dans Giasson, 2016) critiquait déjà le postulat qui consiste à interroger les élèves pour mieux comprendre. Celui-ci a eu pour conséquence l'évaluation de contenus qui n'avaient pas été développés en classe. Constatant que cette problématique avait déjà été soulevée il y a plus de 30 ans, elle demeure malheureusement actuelle. Si l'on ne change pas la conception que les enseignants ont de la compréhension, l'évaluation de cette compétence pourra difficilement évoluer. En effet, de nos jours, l'évaluation de la compréhension s'effectue majoritairement par le biais de questionnaires. Contrairement au sens commun, répondre à un questionnaire n'est pas une tâche aisée. C'est pourquoi, Cèbe, Goigoux et Thomazet (2004) proposent des activités afin d'apprendre à traiter les questionnaires. Ces mêmes auteurs expliquent

que selon le type d'activités qui s'insère dans le questionnaire une influence sur la visée pédagogique peut être perçue : soit elle évalue, soit elle soutient la compréhension. Prenons l'exemple de questions exigeant de l'élève qu'il recopie un passage du texte pour trouver la réponse attendue : l'enseignant n'a aucune garantie que l'élève ayant recopié la partie du texte l'ait comprise (Joole, 2008). En revanche, lorsque les questions demandent à l'élève de justifier ses propos, par exemple, l'enseignant a une meilleure idée du niveau de compréhension de l'élève. Par ailleurs, Joole (2008) déconseille les "questionnaires à choix multiples et les questionnaires vrai/faux" afin d'évaluer la compréhension (p.153). En ce qui concerne le deuxième type de questionnaire, la compréhension peut être attribuée au hasard puisque la probabilité de répondre correctement correspond à 50%. De plus, il ajoute que les questions éloignent les élèves du but recherché : comprendre ce qu'on lit. En effet, ils ont tendance à se focaliser sur une composante de la question et cela a pour conséquence de négliger le reste du texte et de perdre la compréhension. L'auteur pousse sa réflexion plus loin quant à cette problématique en affirmant que les questions ont un impact sur la représentation que les élèves ont de la compréhension et de la lecture. En effet, si ceux-ci persistent à associer systématiquement la réponse à des questions à la compréhension de texte, ils ne seront pas en mesure de comprendre de manière autonome. Les lecteurs pourraient alors procéder à de la micro-sélection et s'attendre à retrouver un mot de la question dans le texte en le parcourant sommairement. Si le type de questionnement est important, la formulation des consignes ne l'est pas moins. En effet, celles-ci doivent être claires et adaptées à l'âge des enfants pour ne pas ajouter une nouvelle difficulté de compréhension (Joole, 2008). Routman (2007) propose donc une alternative au questionnaire écrit et suggère ainsi d'évaluer la compréhension par une entrevue privée avec l'élève. Durant cette dernière, l'élève est appelé à répondre à diverses questions posées par l'enseignant, notamment en lien avec la thématique du texte et les informations retenues. Cèbe, Goigoux et Thomazet (2004) proposent quant à eux la rédaction de résumés comme possibilité d'évaluer la compréhension de textes écrits. Dans leur ouvrage, ils exposent des exercices afin de travailler avec les élèves cette forme d'évaluation.

Routman (2007) recommande de privilégier l'entier d'un ouvrage littéraire dans une évaluation plutôt qu'un court extrait car celui-ci se révèle parfois être décontextualisé. En outre, elle conseille de sélectionner des textes et documents que les élèves ont déjà appréhendés. Joole (2008) ajoute que pour évaluer la compréhension, il est judicieux d'avoir une concordance entre l'objectif que l'on souhaite évaluer et le texte. Comme le

dit ce professeur, "un texte bien choisi, c'est déjà une partie de l'exercice d'évaluation réussi" (Joole, 2008, p.155). Ainsi, on voit ici l'importance de la variable *texte* explicitée par Giasson (2016) également dans l'évaluation.

S'il n'existe pas de recette miracle pour créer un test qui évalue véritablement la compréhension, nous retenons quelques éléments auxquels il est opportun de prêter attention lors de la création d'une évaluation : varier le questionnement, choisir un texte adapté à l'objectif, veiller à la formulation des questions et des consignes, varier la forme d'évaluation.

1.5. Liens entre les processus du lecteur selon Giasson (2013) et les stratégies

Entamant la dernière partie de ce cadre théorique, il nous paraît intéressant d'établir un lien entre le modèle de Giasson (2013) et les stratégies. Puisque le lecteur est le principal acteur de sa compréhension, nous nous sommes intéressées au point 1.2 aux moyens de l'aider au mieux à comprendre. Selon Giasson (2016), la mobilisation des processus chez le lecteur ne contribue qu'à une partie de la compréhension. A l'école, l'enseignant développe à la fois des connaissances sur le monde, sur la langue ainsi que des stratégies. Cette combinaison permet à l'élève d'appréhender un texte. Comme abordé dans le point 1.2.1, Giasson (2016) décompose cinq sortes de processus distincts. Pour assurer une compréhension globale, ceux-ci travaillent conjointement. Chaque processus traite un niveau de texte différent allant de la compréhension du mot au texte. Lorsque les élèves rencontrent des difficultés dans la compréhension, il est parfois nécessaire d'engager le processus métacognitif afin de cibler la source du problème : se situe-t-il au niveau du microprocessus ou des processus d'élaboration ? Lorsqu'on discerne la perte de compréhension, le lecteur peut réagir en utilisant des stratégies. Dans son modèle (cf. annexe 4), Giasson (2016) énumère les compétences primordiales qui mobilisent ces processus. Par exemple, l'identification des référents, des connecteurs ou d'inférer active le processus d'intégration du lecteur. Cela lui permet alors d'établir des liens entre les phrases (Giasson 2016). Il est toutefois intéressant de relever la nuance de sens entre "stratégie" et "compétence" ; en effet, une compétence peut demander la mobilisation de plusieurs stratégies afin de la comprendre. Pour illustrer ces propos, prenons l'exemple des substituts : les élèves pourraient être amenés à souligner tous les substituts d'un référent dans le texte pour éviter les confusions entre les personnages.

Joole (2008) a regroupé "des types de tâches d'apprentissage en lecture" que le lecteur peut être amené à faire pour comprendre un texte (p.87). Afin d'établir une liste de tâches, ce dernier a utilisé les travaux d'autres auteurs tels que Goanac'h, Fayol, Cèbe & Goigoux. Il met en relation dans un tableau à double entrées des tâches et des objectifs (2008) (cf. annexe 8). Pour pouvoir maîtriser la tâche et atteindre l'objectif visé, il propose un panel de stratégies. Le tableau de Joole (2008) s'adresse aux enseignants qui doivent choisir une tâche et un objectif pour enseigner une stratégie. Alors que la présentation des différents processus de Giasson (2016) se base sur les besoins de l'élève en ciblant la stratégie qui va l'aider, le tableau de Joole (2008) demande d'abord d'identifier la tâche que l'on souhaite travailler avec le lecteur. Nous avons retrouvé des compétences similaires chez Joole (2008) et Giasson (2016), notamment les connecteurs, les substituts (référents chez Giasson), les résumés, les inférences et les idées principales.

Pour conclure ce cadre théorique, nous souhaitons rappeler quelques éléments importants développés dans les points précédents. La compréhension est un processus complexe qui met en relation trois composantes essentielles à la lecture, à savoir le *lecteur*, le *texte* et le *contexte*. Pour développer ces trois composantes, nous nous sommes appuyées sur les théories de Giasson (2016). Le texte joue un rôle capital sur le bon déroulement de l'activité de lecture. De plus, le lecteur ne peut se retrouver isolé des autres composantes puisqu'il est le moteur de cette activité. Lorsque la compréhension est rompue entre un lecteur et son texte, la mobilisation de stratégies se voit être un outil efficace afin d'y remédier. En effet, les raisons pour lesquelles les stratégies devraient être enseignées sont nombreuses : d'une part, elles améliorent la compréhension et, d'autre part, elles permettent à l'élève de réguler sa lecture et d'être ainsi autonome. Plusieurs auteurs développent, à leur manière, l'enseignement explicite des stratégies, partant ainsi du postulat que la compréhension n'est pas innée. Dans le cadre de la recherche menée pour notre travail de Bachelor, nous avons souhaité mesurer l'impact d'un enseignement explicite des stratégies sur la compréhension. Dans le chapitre suivant, nous présenterons les conditions dans lesquelles notre recherche s'est déroulée et notre approche méthodologique.

2. Méthode de recherche

Dans ce chapitre, nous exposons nos questions de recherche ainsi que nos hypothèses initiales. Subséquemment, des explications sur le déroulement de notre recherche sont communiquées. Nous poursuivons par une description de l'outil de recherche qui nous a permis d'obtenir des résultats. Pour terminer, un aperçu du travail qui a été réalisé dans les classes est donné.

2.1. Questions de recherche et objectifs

Comme mentionné dans le cadre théorique, la compréhension n'est pas innée ; autrement dit, elle s'apprend. Cèbe, Goigoux et Thomazet (2004) affirment que la compréhension nécessite de mettre en place des stratégies afin de gérer sa qualité de lecture. En effet, le fait d'enseigner explicitement des stratégies aux élèves leur permet d'autoréguler, de planifier et de contrôler leur activité de lecture (Goigoux, 2001). De plus, elle est un objectif général du Plan d'Etude Romand (CIIP, 2010). Sa place à l'école est donc légitime et chaque enseignant se doit de l'enseigner.

Durant nos stages respectifs, nous avons observé que le contrôle de la compréhension d'un texte se résumait souvent à un questionnaire ou dans le pire des scénarios à rien. Cependant, nous reconnaissons l'importance de la compréhension car celle-ci est transversale et concerne toutes les branches du cursus scolaire. Ce sont les raisons pour lesquelles nous avons choisi de nous impliquer dans des classes afin de développer une certaine autonomie dans le processus de compréhension des textes. C'est par des interrogations personnelles et des lectures intrigantes que nous avons abouti à la question de recherche suivante :

En quoi la mise en place d'un enseignement explicite des stratégies de lecture-compréhension permet-elle aux élèves du cycle 2 d'être autonomes ?

De celle-ci découlent trois questions de recherche spécifique.

Comment l'utilisation de la méthodologie *Je lis, je comprends* favorise-t-elle la compréhension ?

Comment rendre les élèves autonomes dans leur lecture ?

Comment enseigner des stratégies aux élèves ?

2.2. Nos hypothèses

De par nos lectures et notre expérience sur le terrain, nous pouvons émettre des hypothèses quant à nos questions de recherche. Nous pensons qu'un enseignement explicite des stratégies aide les élèves à comprendre un texte. De ce fait, nous nous attendons à voir une amélioration dans les résultats après notre séquence. Nous pensons également que la méthodologie *Je lis, je comprends* (GDPI, s.d.) ne suffit pas en elle-même à améliorer la compréhension. En effet, nous trouvons qu'il s'agit d'un moyen à utiliser en complément.

2.3. Déroulement de la recherche

De manière à trouver des réponses aux questions que nous nous posons, nous avons décidé de mener une recherche quantitative auprès de 48 élèves de 6H. Pour ce faire, nous avons créé une séquence basée sur la méthodologie *Je lis, je comprends* (s.d.). La séquence débute par un pré-test suivi de six leçons de 60 minutes et se termine par un post-test. Notre recherche s'est échelonnée sur 2 mois, de fin novembre 2018 à fin janvier 2019.

2.3.1. Sujet

Comme mentionné ci-dessus, nous avons travaillé avec deux classes de 6H, celles-ci faisant partie du même cercle scolaire. Les élèves ayant participé à notre recherche habitent dans une région rurale du district de la Sarine et ont entre 10 et 11 ans.

En raison du petit nombre de classes de l'établissement, nous avons décidé de garder les lieux et les différents prénoms anonymes. Nous nommons la première classe ainsi : **classe 1**. Elle rassemble un total de 23 élèves. Chaque élève s'est vu attribuer un code allant de E1 à E23 aléatoirement. En ce qui concerne notre deuxième classe, la **classe 2**, elle regroupe 25 élèves. Dans la même logique, un code a été assigné à tous les élèves allant de D1 à D25.

Dans le but d'avoir un échantillon représentatif, nous avons opté pour deux classes. Chacune d'entre nous a enseigné la même séquence dans la classe qu'elle s'est vue attribuer. Nous avons décidé de nous répartir les classes car les enseignants titulaires nous ont mis à disposition les mêmes plages horaires. Ceci est apparu comme la meilleure solution pour mener à bien notre recherche sur le laps de temps accordé.

2.3.2. Utilisation de la méthodologie *Je lis, je comprends CE2*

Nous allons nous intéresser au manuel qui a structuré notre séquence. Il s'agit de la méthode *Je lis, je comprends CE2* créée par le Groupe Départemental de Prévention de l'Illettrisme 36. Il sert à améliorer la compréhension des élèves tout en proposant un enseignement des stratégies explicite. Le manuel a été inspiré par les travaux de recherche de Goigoux, Cèbe, Thomazet et Fayol.

On distingue quatre parties dans ce document : des séances préparatoires qui travaillent les stratégies permettant de répondre à des questionnaires, une évaluation diagnostique, trois unités portant sur six outils ciblés et une évaluation finale. Les outils ciblés visent "[...] à développer la prise de conscience de l'utilisation de stratégies de lecture et les compétences impliquées dans la compréhension" (GDPI, p.1). Comme mentionné plus haut dans la théorie, l'activité de lecture est un processus complexe qui demande au lecteur de mobiliser plusieurs compétences simultanément (Giasson, 2013). Ce manuel cible six outils qui travaillent ces compétences.

- repérer les **connecteurs**
- repérer les **substituts**
- faire des **inférences**
- repérer les **marques morphosyntaxiques**
- retrouver les **idées essentielles** d'un texte
- formuler des **hypothèses**

Il propose également un moyen de corriger les évaluations afin de pouvoir attribuer les points le plus objectivement possible. Puisque le manuel suggère une utilisation répartie sur une année (septembre à juin), nous avons dû procéder à des choix qui sont explicités ci-dessous.

Pour commencer, nous nous sommes plongées dans la méthodologie. Sachant que nous allions mener notre recherche avec des élèves d'une dizaine d'années, il a fallu sélectionner le manuel correspondant au mieux au niveau de ces derniers. Les élèves étant en début de leur 6H, notre décision s'est portée sur le niveau CE2 qui est l'équivalent de la 5H en Suisse. En effet, il existe un décalage dans l'apprentissage de la lecture entre la France et la Suisse (Geoffre, 2018).

Toujours dans l'idée que notre séquence corresponde au niveau de compréhension des élèves, nous avons sélectionné trois outils ciblés, à savoir : les connecteurs, les

substituts et les idées essentielles. De surcroît, ceux-ci nous paraissent essentiels à une compréhension fondamentale du texte.

Afin de récolter des résultats quantitatifs, nous avons fait passer un test aux élèves. L'évaluation était identique pour le pré-test comme pour le post-test. Nous souhaitons par ce biais pouvoir comparer les résultats avant puis après la séquence. Nous allons détailler la construction de l'évaluation dans le point ci-dessous.

2.4. Construction de l'évaluation

Comme explicité plus haut, la méthodologie *Je lis, je comprends* propose une évaluation diagnostique. Celle-ci ne correspondait pas à nos attentes car d'une part, elle évaluait les 6 outils ciblés, et d'autre part, peu de points étaient attribués aux exercices. Il était difficilement envisageable de juger la capacité de l'élève à comprendre un texte à l'aide de ces exercices. C'est pour ces raisons que nous avons décidé de créer une évaluation qui nous servirait de pré-test comme de post-test. Nous nous sommes appuyées sur des exercices proposés dans la méthodologie qui ont été combinés avec d'autres inventés par nos soins.

Niveau de difficulté de l'évaluation

Nous avons, a priori, pensé à élever le niveau de difficulté de l'évaluation car elle allait également servir à la fin de la séquence. Pour les élèves, cet enseignement explicite des stratégies leur était encore inconnu, c'est pourquoi les exercices leur ont paru difficiles. Comme nous utilisons le même test, nous n'avons pas procédé à une correction avec les élèves. De manière à éviter tout problème lié au déchiffrage des mots, chacun des textes a été lu par l'enseignant durant le moment d'évaluation ; cette composante ne faisait pas partie de nos outils ciblés évalués.

Nos raisons et nos premières idées mentionnées, nous nous intéressons à la structure des exercices de l'évaluation que nous avons créée. L'évaluation se trouve en annexe 9.

2.4.1. Page de garde

A première vue, on distingue trois parties différentes, celles-ci se rapportant toutes à un texte en particulier. Comme le dit Fayol (1992), plus le sujet est connu et apprécié du lecteur, plus la lecture sera facile. Les thèmes de chacune des parties sont variés et touchent ainsi un public différent.

Chaque exercice est lié à un objectif et à l'outil ciblé travaillé. Dans un premier temps, nous avons fixé un seuil que nous avons inséré dans un barème. Cependant, dans l'intention de mesurer une amélioration / régression ou stagnation, il était plus adéquat de travailler avec un nombre de points total, qui, par la suite, serait traduit en pourcentage. Le tableau 1 donne un aperçu du nombre de points attribués pour chaque outil ciblé de notre évaluation.

	Connecteurs		Substituts		Idées essentielles	
Exercices correspondants	Ex 1	2 pts	Ex 2	2 pts	Ex 3	1 pt
	Ex 7	6 pts	Ex 4A	5 pts	Ex 5	3 pts
			Ex 4B	1 pt	Ex 6	2 pts
Total des points	8 pts		8 pts		6 pts	

Tableau 1 : récapitulatif des points par outils ciblés.

2.4.2. Partie 1 : Balthazar

Pour cette première partie, le texte *Balthazar et la pierre de lune* (GDPI, s.d., p. 3) faisait partie de l'évaluation diagnostique du moyen. Comme le genre narratif est connu de tous les élèves, le texte *Balthazar et la pierre de lune*, lui aussi narratif, nous a semblé être un choix judicieux. De plus, les exercices y étant associés correspondaient aux outils ciblés que nous avons choisis.

Dans l'**exercice 1**, les élèves devaient ordonner chronologiquement les actions d'une phrase puis justifier leur réponse. La notion des connecteurs est au cœur de cet exercice car les lecteurs doivent comprendre son sens et son impact pour trouver l'ordre adéquat. Nous avons choisi cet exercice car il invite à une compréhension fine du texte. De plus, le connecteur rencontré, *dès que*, est courant. La justification de l'ordre choisi est un moyen de vérifier la compréhension et ne pas l'attribuer au hasard. En ce qui concerne l'attribution des points de cet exercice, nous avons accordé la même valeur à l'ordre et à la justification, soit 2 points au total.

L'**exercice 2** mobilise les connaissances sur les substituts. C'était par l'association d'un substitut à son référent que les élèves réalisaient l'exercice correctement. Nous avons trouvé l'exercice proposé dans la méthode intéressant car il demandait une relecture du

texte : les référents ne suffisant pas hors contexte à identifier le bon substitut. Chaque paire identifiée correctement rapportait 0.5 point. Il y avait donc au maximum 2 points.

L'**exercice 3** fait appel aux idées essentielles du texte. Il s'agissait, en effet, de trouver le résumé correspondant au mieux à l'histoire. Les résumés proposés exemplifiaient judicieusement ce que nous attendions des élèves quant à cet outil ciblé. De plus, la nuance de sens entre les propositions était subtile. Nous avons attribué 1 point pour la bonne réponse.

2.4.3. Partie 2 : l'ours polaire

Dans cette seconde partie intitulée *l'ours polaire*, nous avons utilisé un article du magazine Wakou (2017). Dans le but que le texte corresponde au mieux aux élèves, nous avons décidé de le complexifier légèrement. Le voici :

Du haut de ses 2 mètres et avec ses 500 kilos, l'ours blanc bat tous les records. Le roi de la banquise, c'est lui ! Sous ses airs de bon gros géant, c'est un grand chasseur. Il peut marcher des heures sur la glace à la recherche de phoques bien gras. Cependant, ils trouvent de bonnes cachettes pour lui échapper. Quand il en repère un, il **le** guette. Notre ours est du genre patient... Il attend qu'un membre du groupe se retrouve seul avant de le croquer (Wakou, 2016, p.15).

Les exercices étant en lien avec ce dernier ont été conçus par nos soins comme nous avons jugé que ce que proposait le moyen *Je lis, je comprends* était incomplet pour évaluer la capacité des élèves à repérer un substitut et à identifier les idées essentielles d'un texte. La première phrase ajoutée servait à l'exercice 4A tandis que la seconde avait pour effet de clôturer cette présentation de l'ours.

En ce qui concerne l'**exercice 4A**, il s'agissait d'identifier tous les substituts du référent "l'ours". Ainsi, les substituts animent cet exercice. La première phrase surlignée en gris y a été greffée de manière à ajouter un substitut erroné (ils). Cela ajoutait une difficulté supplémentaire et nous permettait de vérifier la maîtrise de l'outil ciblé travaillé dans cet exercice. Par exemple, si un apprenant associait le substitut "ils" à "l'ours", son interprétation du texte était erronée. Cette activité démontre bien l'importance de faire correspondre un substitut à son bon référent sans s'appuyer uniquement sur des marques morphosyntaxiques. Par conséquent, il nous a paru judicieux de la soumettre aux élèves. Au sujet des points, nous avons effectué une analyse a priori : 0,25 point

était attribué pour les substituts les plus complexes à identifier et 0,5 point pour les plus accessibles d'entre eux.

L'exercice 4B travaille le même outil ciblé que dans le précédent, cependant il requiert une compréhension détaillée du texte. Les élèves devaient identifier un substitut donné dans une phrase comprenant trois reprises de même genre et nombre. Cette question nous permettait d'évaluer la compréhension du paragraphe. Si les enfants identifiaient correctement le référent, ils obtenaient 1 point.

Les idées essentielles sont traitées dans **l'exercice 5**. Après avoir lu le texte, les élèves avaient pour objectif de synthétiser les informations importantes qu'ils avaient retenues. Puisqu'il s'agissait d'un texte qui transmet des savoirs, les enfants étaient confrontés à de nombreuses informations concernant l'animal. Nous avons ainsi profité de ce genre textuel pour travailler les idées essentielles. Trois points ont été octroyés pour les spécificités de l'ours qui sont relevées. Au vu de la quantité d'informations présentes dans le texte, nous avons estimé que les élèves devaient en sélectionner au moins trois pour avoir la totalité des points. Le correctif de l'évaluation se trouve en annexe 10 et montre les réponses validées.

2.4.4. Partie 3 : le cinéma

Cette dernière partie traite un nouveau thème : *le cinéma*. Dans l'idée d'utiliser au maximum la méthodologie, nous avons repris un texte tiré de l'unité 3 de réinvestissement (GDPI, p.83). Comme il se situe en fin de séquence, il requiert le niveau de difficulté recherché. En raison de sa longueur, nous avons fragmenté le texte afin d'exploiter certains paragraphes.

Pour créer **l'exercice 6**, nous nous sommes appuyées sur la forme du texte initial en supprimant les titres intermédiaires des paragraphes. Ainsi les élèves devaient trouver un titre adéquat aux deux énoncés proposés. C'était par la mobilisation des idées essentielles que les élèves réalisaient cet exercice correctement. Un titre juste rapportait 1 point. À la page 20 du dossier d'annexes se trouve l'ensemble des titres jugés appropriés.

L'exercice 7 est une adaptation d'un exercice proposé dans le moyen (GDPI, p. 84). Dans un souci d'évaluer équitablement les trois outils ciblés, le dernier exercice devait dénombrer 6 points. Nous avons, de ce fait, greffé une phrase supplémentaire afin d'ajouter le point manquant. Toujours dans le thème du 7^{ème} art, les enfants doivent

replacer logiquement les connecteurs proposés. Cet exercice s'est distingué des autres car il propose de travailler avec des connecteurs courants qui doivent être maîtrisés dans leur contexte.

Ayant maintenant un aperçu de la structure de notre évaluation, nous nous intéressons, dans le point suivant, à la séquence menée entre le pré-test et le post-test.

2.5. Construction de la séquence

Durant ce laps de temps de deux mois, nous nous sommes rendues 8 fois dans les classes participant à notre recherche. La première et la dernière période étant réservées à un temps d'évaluation, les leçons restantes nous ont servi à enseigner des stratégies de compréhension en lecture. Dans un premier temps, nous exposerons les différents objectifs qui ont guidé notre séquence, puis nous présenterons notre planification à moyen terme. Pour terminer, quelques précisions seront apportées quant aux leçons que nous avons élaborées.

2.5.1. Objectifs de la séquence

Notre thème traitant de la lecture-compréhension, l'objectif L1 21 "lire de manière autonome des textes variés et développer son efficacité en lecture" (CIIP, 2010) est placé au cœur de la séquence. En effet, notre problématique soulève la recherche d'autonomie en lecture. Pour comprendre, il est également nécessaire, pour un lecteur, d'avoir des connaissances sur la langue concernée, c'est pourquoi l'objectif L1 26 traitant le fonctionnement de la langue était lui aussi essentiel à notre séquence. Dans l'idée de développer des stratégies de compréhension chez les élèves, la capacité transversale intitulée "stratégies d'apprentissages" (CIIP, 2010) s'est vue coïncider à merveille avec notre projet.

Une fois les objectifs généraux sélectionnés, nous avons ciblé les objectifs opérationnels suivants :

- 1) Utiliser et comprendre les connecteurs dans un contexte.
- 2) Distinguer les substituts dans un texte en les associant à leur référent.
- 3) Synthétiser les informations d'un texte pour en ressortir les idées essentielles.
- 4) Gérer son activité de lecture de manière autonome.

2.5.2. Planification niveau 2

Selon Maulini (2004), une bonne planification se doit d'être dynamique et hiérarchisée. Le critère dynamique vise à garder une marge de manœuvre pour accueillir l'imprévu. Au lieu de penser l'enseignement comme linéaire, une planification dynamique va plutôt le concevoir comme une spirale. Le critère *hiérarchisé* quant à lui, doit permettre à l'enseignant de guider les élèves vers un objectif précis et de fixer les priorités dans les apprentissages. En réalisant notre planification (cf. annexe 11), nous avons prêté attention aux théories de Maulini (2004). Nous avons ainsi planifié notre séquence de manière succincte afin de pouvoir nous adapter, le moment venu, aux besoins des élèves ainsi qu'à l'avancée différée des deux classes.

L'organisation de notre séquence a été pensée de manière à travailler en deux temps les stratégies. En effet, nous avons considéré que travailler simultanément toutes les stratégies pourrait créer des confusions. Par conséquent, trois leçons ont été consacrées aux connecteurs, puis trois aux substituts ; les idées essentielles ont été conjointement travaillées durant l'ensemble des séances.

2.5.3. Planification niveau 3

Comme mentionné auparavant, la construction des leçons s'est faite progressivement. Elles ont un ancrage dans la théorie de l'enseignement explicite des stratégies développée par Giasson (2016). De plus, nous avons veillé à respecter les différentes situations d'apprentissage dans le but de rester le plus proche de la zone proximale de développement des enfants (Kozulin, 2016). La *figure 1* illustre les différents temps d'apprentissage articulés aux leçons.

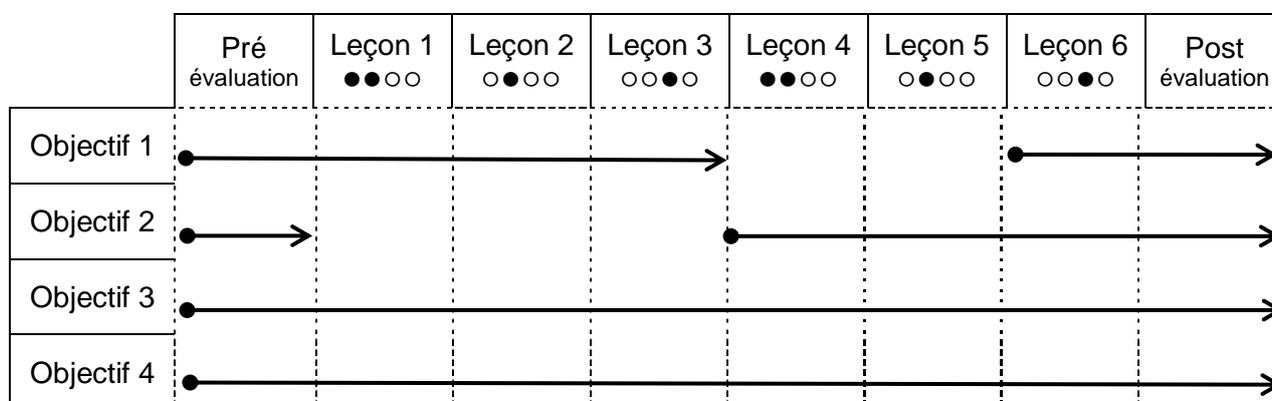


Figure 1 : répartition des objectifs et des temps d'apprentissage en leçons.

Vu le nombre restreint de leçons à disposition, il n'a pas été question de parler de transfert dans notre séquence. Nous n'avons pas souhaité brûler les étapes en nous éloignant de la zone proximale de développement des élèves. Les différents canevas sont regroupés en annexe 12 / 16 / 23 / 37 / 39 / 44. En ce qui concerne le matériel, nous avons sélectionné les exercices les plus significatifs de la méthodologie *Je lis, je comprends* (GDPI, s.d.) et nous les avons complétés par des activités créées par nos soins. Cette combinaison a été judicieuse dans l'optique de créer des leçons vivantes. Dans le dossier d'annexes se trouve tout le matériel mentionné dans les canevas. Étant donné que le processus métacognitif gère l'ensemble des autres processus selon Giasson (2016), nous avons jugé opportun de développer cette compétence avec les élèves. Pour ce faire, nous avons instauré un rituel à la fin de chaque leçon qui avait pour but d'identifier les éléments appris au cours de cette dernière. Cette tâche a été réalisée au travers d'une fiche nommée "mon journal d'apprentissage" qui se trouve en annexe 15.

3. Présentation et interprétation des résultats

Ce chapitre a pour but de présenter les résultats obtenus à l'aide de nos tests dans un premier temps, puis de les analyser dans un deuxième temps. Afin de traiter les données récoltées, nous avons relevé les codes des élèves et les points réalisés aux exercices pour chaque classe dans une matrice. Notre outil de récolte nous a fourni des résultats en points ; néanmoins, afin de procéder à une analyse rigoureuse et représentative de notre travail, ceux-ci sont exprimés en pourcentage. A partir de cette matrice, nous avons généré différents graphiques qui appuient notre analyse. Nous commençons par adopter une vue d'ensemble en nous intéressant aux résultats globaux des deux classes. Ensuite, nous nous préoccupons des résultats totaux de chaque élève. Le pourcentage moyen de réussite des compétences travaillées est lui aussi analysé du général au particulier. Ultérieurement, nous traitons les résultats moyens des exercices de notre test. Pour terminer cette partie, nous examinons la corrélation entre les résultats du post-test et la capacité métacognitive des élèves.

3.1. Évolution du pourcentage moyen de réussite globale des classes 1 et 2

Comme mentionné précédemment, nous commençons par adopter une vue d'ensemble des résultats afin de discerner des premiers éléments de réponse à notre problématique. Le graphique traitant l'évolution du pourcentage moyen de réussite globale des classes 1 et 2 se trouve en annexe 49.

3.1.1. Présentation des résultats des classes 1 et 2

Dans ce graphique apparaissent les pourcentages moyens de réussite du pré-test et du post-test de chaque classe ainsi que le delta. Nous utilisons le terme delta pour qualifier la différence entre le post-test et le pré-test ; dans ce graphique, il est exprimé en pourcentage. Il est utile de mentionner que le 100% correspond, dans ce cas de figure, à 22 points. La classe 1 est passée de 53% de réussite à 69% au post-test. Ainsi, le delta présente une augmentation de 16%. En ce qui concerne la classe 2, les élèves terminent avec un score moyen de 70% au post-test. La différence avec le pré-test mesure une augmentation de 12 %. En comparaison, nous observons que la classe 1 a globalement de moins bons résultats que la classe 2. Néanmoins, le pourcentage d'amélioration est plus élevé dans la classe 1. Avant de passer à une phase d'interprétation des résultats, une information doit être précisée, à savoir que nous traiterons les données des deux classes séparément. En effet, celles-ci n'ayant pas bénéficié du même style

d'enseignement, il nous paraît plus judicieux de les comparer plutôt que d'analyser l'ensemble des élèves confondus.

3.1.2. Interprétation des résultats des classes 1 et 2

Les résultats nous amènent à deux constats majeurs. Premièrement, la classe 1 a un moins bon niveau de compréhension que la classe 2 au moment du pré-test. Deuxièmement, une amélioration générale entre le pré et le post-test des deux classes se fait remarquer. Ce deuxième constat nous renvoie directement à une de nos hypothèses consistant à attendre une amélioration après l'enseignement de la séquence. Nous sommes en mesure de confirmer en partie celle-ci grâce aux résultats présents sur le graphique de l'annexe 49. De plus, ces chiffres corroborent les propos de Fayol (1992), de Goigoux, Cèbe et Thomazet (2004) qui affirment que l'enseignement des stratégies améliore la compréhension. Cependant, il est nécessaire de rappeler que ce graphique présente des moyennes et qu'il ne permet pas, par conséquent, de visualiser les résultats individuels. C'est pour cette raison que nous ne confirmons notre hypothèse que partiellement. Ultérieurement, une présentation des résultats individuels des élèves des classes 1 et 2 apportera de nouvelles pistes quant à l'hypothèse mentionnée (voir 3.2).

Une analyse de ces résultats à l'aide du modèle interactif de la compréhension en lecture de Giasson (2013) va être réalisée. Comme expliqué précédemment, ces résultats nous apportent une vue d'ensemble, c'est pourquoi les variables *lecteur* et *texte* ne sont pas traitées pour le moment. Le dernier cercle du modèle correspond au *contexte* et nous pensons qu'il peut apporter des éclaircissements quant aux résultats obtenus. En effet, le fait que le résultat moyen au pré-test de la classe 1 soit plus faible que la classe 2 peut être lié au *contexte social*. Comme le mentionne Giasson (2013), il s'agit de se questionner au sujet des relations entre le lecteur et l'enseignant, ainsi, une tierce personne pourrait le perturber dans la lecture. Dans la classe 1, l'intervenante était méconnue des élèves alors que dans la deuxième, elle y avait déjà effectué un stage et connaissait les enfants. La potentielle perturbation qu'a occasionnée l'intervenante dans la classe 1 peut expliquer un résultat moyen plus faible au pré-test. Le cas échéant, il pourrait s'agir d'une différence de niveau entre les deux classes au moment du pré-test.

Si nous cherchons à nuancer nos résultats moyens, il est essentiel de garder en tête que l'on observe une progression dans les deux classes malgré le peu de temps dont nous disposons dans le cadre de ce travail. Nous nous questionnons toutefois quant à la

marge de progression sur le long terme. En effet, si 6 heures de travail avec les élèves ont engagé un changement dans leur procédure que pourrions-nous alors attendre sur une plus longue période de travail ? En admettant que les moyennes obtenues progressent, sont-elles représentatives des résultats de chaque élève ?

3.2. Évolution du pourcentage de réussite de chaque élève des classes 1 et 2

Nous avons, dans le point 3.1, présenté et analysé les moyennes des élèves des classes 1 et 2. Il nous a semblé important de nuancer les résultats en analysant les classes séparément, tout en gardant une vision globale pour chaque élève. Les graphiques représentant ces résultats se trouvent en annexe 50 et 51.

3.2.1. Présentation des résultats

Ces deux graphiques exposent les résultats de chaque élève au pré et post-test. Nous retrouvons sur l'axe horizontal le code de chaque élève et sur l'axe vertical le pourcentage de réussite (ou d'évolution dans le cas du delta) ; le 100% correspond à 22 points. Pour chaque élève, les informations sont synthétisées en trois colonnes : la colonne bleu foncé correspond au pré-test, la colonne bleu clair au post-test et, pour terminer, la colonne rouge correspond à l'évolution entre ces deux moments d'évaluation.

Classe 1

Portons désormais notre attention sur graphique de l'annexe 50 pour présenter les principaux résultats de celle-ci. Nous pouvons relever, dans un premier temps, qu'aucun élève, ni pour le pré-test ni pour le post-test, n'a atteint le score maximal de points, soit 100% de réussite. Dans un deuxième temps, nous pouvons observer qu'il y a des deltas positifs ainsi que des deltas négatifs. Un delta négatif indique que le résultat du post-test est plus bas que celui du pré-test ; ce cas de figure se présente à deux reprises dans la classe 1, pour les élèves E1 et E15. Les 21 autres élèves de la classe obtiennent un delta positif et ont, de ce fait, récolté plus de points au post-test qu'au pré-test. Le delta le plus élevé de ce graphique, et des deux classes correspond à 44%. Nous observons que l'élève E3 a une évolution de 1% entre le pré et le post-test mais comme ces résultats avoisinent les 90%, une évolution beaucoup plus grande n'aurait pas été possible. Il est intéressant de relever qu'aucun élève n'a obtenu le même résultat au pré-test qu'au post-test.

Classe 2

Passons à présent au graphique de l'annexe 51 représentant les résultats des élèves de la classe 2. Tout comme dans la classe 1, personne n'a atteint le score maximal des points. Nous constatons une situation similaire au graphique de l'annexe 50 ; en effet, certains élèves ont des résultats plus faibles au post-test et obtiennent un delta négatif. C'est le cas de 5 élèves : D1, D9, D11, D14 et D25. Le delta de l'élève D14 correspond à la diminution la plus basse des deux classes. La plus forte évolution entre les deux évaluations est celle de l'élève D23 avec un delta de 43%. Comme dans la classe 1, aucun élève n'a obtenu un delta correspondant à 0%.

Il est temps d'analyser ces résultats qui nous poussent à adopter un regard critique face aux moyennes.

3.2.2. Interprétation des résultats

Pour nous, il était intéressant d'observer de plus près les résultats des élèves car la moyenne de classe dévoile une amélioration significative qui ne correspond pas à ce qu'il se passe individuellement pour chaque élève. En effet, ces deux graphiques nous démontrent que 7 élèves sur 49, soit 14 % de notre échantillonnage, n'ont pas progressé entre le pré et le post-test, mais ont régressé. Dans le paragraphe suivant, nous allons tenter d'émettre des hypothèses pour essayer de comprendre la raison de ces régressions.

Nous sommes conscientes que notre enseignement a eu un impact sur les élèves ; le fait qu'ils témoignent d'une amélioration ou d'une régression démontre un changement. Notre première hypothèse s'ancre dans la relation entre les variables *lecteur* et *texte* de Giasson (2013). En effet, notre séquence visait à inciter le lecteur à interagir différemment avec le texte. Pour une partie des élèves, il a été question de déconstruire leur conception quant à la manière de comprendre un texte. Par l'enseignement explicite des stratégies, nous avons tenté de reconstruire de nouvelles habiletés de traitement de texte, à savoir, mieux comprendre les liens entre les phrases et saisir les idées essentielles d'un texte. C'est un processus de longue haleine qui dépend fortement du temps dont les élèves ont besoin pour se réajuster. Comme nous connaissions la date du post-test, l'intervalle entre celui-ci et le pré-test était défini. De ce fait, les élèves qui auraient eu besoin de plus de temps pour intégrer ces connaissances à leurs réseaux sémantiques existants se trouvaient en difficulté au moment du post-test. Fayol (1992) et Giasson (2016) nous rendent attentif au fait qu'une connaissance isolée des réseaux existants sera plus difficilement mobilisable. Ces propos nous poussent à interpréter les

résultats démontrant des régressions et de faibles améliorations comme un état transitoire.

Une deuxième hypothèse consiste à mettre en évidence des causes externes ne dépendant pas de notre enseignement ni de notre outil. En effet, pour certains élèves ayant régressé, le paramètre personnel de l'enfant peut être une raison à sa difficulté à mobiliser ses ressources. Bianco (2013) nous rend attentifs au fait que ces pratiques métacognitives sur la lecture sont coûteuses en énergie pour les enfants. Par ailleurs, un enfant malade ou fatigué est moins apte à mobiliser des compétences métacognitives.

Notre dernière hypothèse revient à remettre en question notre enseignement pour ces élèves. Joole (2008) recommande à tout enseignant d'identifier les stratégies à enseigner en fonction des élèves. Dans le cadre de ce travail, nous avons sélectionné nos stratégies avant le pré-test. Nous ne connaissions donc pas le niveau de ceux-ci. Nous pouvons aussi supposer qu'ils ont eu de la peine à entrer dans une démarche métacognitive comme peuvent en témoigner les tableaux recueillant les items énoncés dans la feuille de route "mon journal d'apprentissage" (annexe 15). Nous pouvons nous rendre compte que les élèves qui régressent au post-test éprouvent aussi de la difficulté à mettre des mots sur leurs apprentissages. Cette réflexion se poursuit au point 3.5.

Ces hypothèses concernant les élèves en régression peuvent s'appliquer dans le sens inverse aux élèves ayant obtenu de bons résultats et une bonne amélioration. Nous trouvons intéressant d'avoir obtenu des résultats compris entre -13% et +44%. La différence de niveau entre ces deux élèves est notable et nous pousse à considérer l'enseignement des stratégies comme complexe. En effet, les interventions de l'enseignant auprès d'élèves dans le besoin sont nécessaires pour gérer les disparités de la classe. De nos jours, gérer l'hétérogénéité de la classe est une tâche qui fait partie du quotidien de l'enseignant. Une fois de plus, bien connaître les capacités et difficultés de ses élèves est important (Joole, 2008, Gavard, 2013). Nous avons pu remarquer, a posteriori, que les élèves en difficulté n'étaient pas forcément ceux ayant demandé le plus notre attention. Ainsi, une meilleure connaissance des élèves nous aurait permis de cibler nos interventions auprès de certains élèves en particulier.

Comme exposé dans la présentation des graphiques de l'annexe 50 et 51, nous n'avons relevé aucune stagnation dans les deux classes sur le total des points. Cependant, nous traiterons cet aspect plus précisément au point suivant qui abordera les stratégies séparément.

Pour terminer cette partie sur un aspect plutôt positif, ces deux graphiques nous amènent à nuancer les propos conclus dans le point 3.1 en disant que notre séquence a été profitable à la majorité des élèves de la classe même si elle ne correspond pas à la totalité comme nous pourrions le croire en regardant les moyennes. En outre, 86% de notre échantillonnage a progressé et a donc probablement mieux compris ce qu'il était en train de lire. En faisant référence à notre hypothèse de départ, ces résultats nous incitent à considérer que l'enseignement des stratégies aide effectivement les élèves à mieux comprendre. Néanmoins, les enseignants doivent avoir conscience qu'une partie des élèves pourrait rencontrer des difficultés quant à l'appropriation et la mobilisation de ces stratégies.

3.3. Évolution moyenne du pourcentage de réussite des trois compétences entre pré et post-test des classes 1 et 2

Comme expliqué dans le chapitre 2, nous avons sélectionné trois compétences à enseigner. Il nous paraît ainsi pertinent de nous intéresser aux résultats moyens obtenus par compétence dans chacune des classes. Les graphiques se trouvent en annexe 52 et 53.

3.3.1. Présentation des résultats

Après avoir présenté et analysé les résultats globaux, nous nous concentrons désormais sur l'évolution du pourcentage moyen de réussite des trois compétences avant et après l'enseignement de la séquence. En bleu, nous trouvons les résultats moyens pour le pré et post-test de chaque compétence. Les données en rouge correspondent à l'évolution entre les deux évaluations.

Classe 1

Nous observons, à première vue, sur le graphique en annexe 52, que le résultat moyen pour les substituts est celui qui a le plus augmenté. En effet, la hausse de 23% pour cette compétence démontre bien cette observation. En ce qui concerne les idées essentielles, le résultat de 74 % est relativement élevé pour un pré-test. On observe ainsi une progression faible lors du post-test (+3%). Concernant les connecteurs, le delta équivaut à 17%.

Classe 2

Ici, le résultat moyen pour les connecteurs, similaire à la classe 1, coïncide avec la hausse majeure des trois compétences. On remarque également que le résultat moyen

pour cette compétence au pré-test est le plus bas. Au contraire de la classe 1, le delta pour les substituts représentant 8% est le plus faible. Cette réflexion se poursuit avec le score moyen des idées essentielles qui passe de 69 % à 82 % et qui crée ainsi un delta de 13 %.

3.3.2. Interprétation des résultats

En premier lieu, nous distinguons, dans les deux classes, une amélioration pour chaque compétence au post-test. Ce propos va dans le sens de notre hypothèse qui postule une amélioration de la compréhension grâce à un enseignement explicite des stratégies. Aussi, notre séquence basée sur ce précepte aura eu l'effet escompté puisque les résultats démontrent des progrès dans la mobilisation des stratégies. A nouveau, ce sont des résultats qui invitent à adopter une vue d'ensemble des compétences. Nous avons estimé que ces derniers n'étaient pas suffisants pour une analyse détaillée et précise, c'est pourquoi d'autres graphiques attestant l'évolution entre le pré et post-test de chaque élève et par compétence se trouvent en annexe 54, 55 et 56. De plus, chaque compétence se voit traitée individuellement dans l'analyse. Il est nécessaire de mentionner que le 100 % pour les connecteurs et les substituts correspond à 8 points tandis que le score maximal pour les idées essentielles correspond à 6 points.

Les connecteurs

Une première hypothèse quant à l'augmentation moyenne de cette compétence dans les deux classes consiste à dire qu'au vu des bas résultats au pré-test, une plus grande progression était possible. Afin d'identifier des causes envisageables à l'amélioration globale, nous allons nous intéresser à la séquence enseignée auprès des sujets de notre recherche. Pour commencer, il est apparu que les élèves ont réalisé un plus grand nombre d'exercices afin de travailler cette stratégie. Nous expliquons ce constat par une progression plus rapide lors de la réalisation d'activités en lien avec les connecteurs. De plus, une grande partie des exercices proposés aux élèves s'insère dans l'unité 3 d'entraînement de la méthodologie *Je lis, je comprends*, ce qui implique des exercices plus complexes. En procédant à l'analyse de notre outil de récolte, nous nous sommes rendu compte que les exercices qui évaluent les connecteurs correspondent à un bas niveau taxonomique (réflexion poursuivie dans le chapitre 3.4). Si l'entraînement de cette compétence a été plus conséquent et que les exercices proposés étaient plus élaborés que ceux présents dans le test, cela pourrait expliquer l'augmentation de 17 % des deux classes. Signalons tout de même que les connecteurs sont la dernière notion à avoir été abordée avant le post-test. L'intervalle entre l'apprentissage des connecteurs et le post-

test pourrait avoir eu une influence sur les résultats de celui-ci. Ainsi, les élèves étaient peut-être plus aptes à mobiliser cette compétence du fait qu'elle avait été récemment apprise.

Lorsque l'on se penche sur les graphiques de l'annexe 54 qui appréhendent l'évolution de chaque élève des classes 1 et 2 pour la compétence en question, il est question de relativiser les résultats globaux. Effectivement, on observe trois régressions au sein de la classe 1 et quatre dans la classe 2. Par ailleurs, certains élèves stagnent, soit sept dans la classe 1 et trois dans la classe 2. Ces résultats invitent à nuancer l'augmentation globale et donc à se positionner face à notre hypothèse. On voit ainsi que pour la majeure partie des élèves, l'enseignement explicite des stratégies a été efficace. Néanmoins il est intéressant de se questionner quant à une individualisation des stratégies comme l'imagine Gavard (2013). Notons toutefois que le nombre de régressions individuelles est le plus faible pour les connecteurs, ce qui concorde avec l'amélioration générale des deux classes. En effet, les exercices du test traitant des connecteurs se trouvaient plus proches de la zone proximale de développement des élèves.

Les substituts

Concernant les substituts, nous constatons également une amélioration globale au sein des deux classes, ce qui consolide encore une fois notre hypothèse. Bien qu'on observe cette amélioration, la différence entre les classes 1 et 2 nous interpelle. En sondant notre séquence, nous allons tenter de déterminer des raisons à celle-ci. Lorsqu'on observe le pourcentage de réussite moyen au post-test des classes 1 et 2, on identifie rapidement une disparité de 10%, ce qui indique un niveau très différent des deux classes au départ de la séquence. Nous supposons alors que le niveau de notre séquence en lien avec les substituts coïncide mieux avec la zone proximale de développement des enfants de la classe 1. Ceci est un premier élément de réponse pour expliquer cette différence. Afin d'avoir un aperçu des résultats des élèves et de poursuivre notre réflexion, il est judicieux d'examiner les graphiques de l'annexe 55. Visuellement, un premier constat s'impose : nous observons que les élèves E12, E15 et E23 régressent alors que dans la classe 2 ce sont 10 élèves qui sont dans cette situation. On comprend ainsi la faible amélioration de la classe 2. Ce résultat nous pousse à nous questionner : pourquoi tant d'enfants ont obtenu un moins bon résultat au post-test ? Nous tentons d'expliquer ce résultat par la différence de niveau initial des deux classes. En effet, les exercices suggérés aux élèves de la classe 2 ne correspondaient que moyennement à leur niveau,

ce qui les a potentiellement déstabilisés. De plus, au vu de leur capacité en début de séquence, une phase de transfert aurait peut-être été plus utile. Cependant, le transfert est, d'une part, difficilement atteignable en trois leçons, et d'autre part, des contenus similaires devaient être enseignés dans les deux classes. Pour les raisons évoquées préalablement, il n'était pas envisageable de parvenir au transfert dans notre recherche.

Nous identifions un dernier élément qui pourrait témoigner de la différence du delta moyen entre les classes 1 et 2 : le style d'enseignement. Malgré l'enseignement des mêmes notions dans les deux classes, il est inéluctable que notre façon de le faire ait été différente.

Les idées essentielles

Les résultats pour la troisième compétence se conforment aux précédents. On voit également une amélioration générale. Commençons par nous intéresser aux scores moyens du pré-test : ce sont les résultats les plus élevés parmi les trois compétences. Cette compétence se distingue quelque peu des deux autres car elle ne s'inscrit pas dans le même processus. En effet, lorsqu'on restitue les idées essentielles d'un texte, on fait appel aux macroprocessus, alors que la compréhension de connecteurs et l'identification de substituts se situent plutôt au niveau des processus d'intégration (Giasson, 2016). Rappelons que les macroprocessus aiguillent le lecteur vers une compréhension globale alors que les processus d'intégration vont lui permettre d'effectuer des liens entre les phrases et les propositions au sein de celles-ci. Par ces propos, nous essayons d'expliquer les bons résultats du pré-test. En effet, nous estimons qu'il est potentiellement plus aisé de comprendre un texte globalement que d'effectuer des liens précis entre les phrases. De surcroît, lors de la première leçon, nous avons demandé aux élèves d'identifier des stratégies qui servent la compréhension. Plusieurs stratégies aidant à identifier les idées essentielles ont été citées, ce qui impliquerait qu'elles auraient déjà été travaillées auparavant. Voici un élément complétant notre point de vue quant aux résultats élevés au pré-test.

En comparant les graphiques de l'annexe 56, nous constatons une différence de progression entre les classes 1 et 2. En ce qui concerne la classe 1, comme le résultat au pré-test est plus élevé, à nouveau, l'évolution possible diminue. En se plongeant dans les graphiques démontrant l'évolution de chaque élève pour cette compétence, on discerne une certaine uniformité dans les résultats. Ceux-ci sont relativement homogènes et élevés dès le pré-test ce qui induit le faible taux d'amélioration de la

classe 1. En outre, 9 élèves sur 23 stagnent. Parmi ceux-ci les enfants E5, E8 et E9 réalisent un score de 100 % dès le pré-test ainsi ils n'ont pas d'autre possibilité que la stagnation. Comme pour les autres compétences, un certain nombre d'élèves régresse. Dans la classe 1, celui-ci demeure plus important ; il a ainsi un impact sur le delta. Comme mentionné dans le chapitre 2, les idées essentielles ont été travaillées de manière ponctuelle dans toutes les leçons. Nous émettons l'hypothèse que cette forme de travail a moins convenu aux élèves de la classe 1 et a ainsi, influencé leur progression.

3.4. Critique de notre outil de récolte de points

Ce sous-point traitera la présentation et de l'analyse du pourcentage de réussite moyen des exercices du pré-test et du post-test des classes 1 et 2. Nous pourrions par ce biais évaluer la construction de notre outil de récolte de données. Pour ce faire, nous emploierons deux nouveaux graphiques qui seront explicités dans le point suivant.

3.4.1. Présentation des résultats

Les graphiques en annexe 57 et 58 témoignent donc des différents résultats moyens obtenus aux exercices de l'évaluation au pré-test et au post-test de chaque classe. Nous avons décidé de présenter les résultats sous forme de toile d'araignée car ce type de graphique nous permet d'avoir une vision globale des résultats de l'évaluation. La graduation de cette figure est, comme tous les autres graphiques représentée en pourcentage. Le point central correspond à 0% de réussite moyenne. Le tracé bleu foncé représente les résultats moyens au pré-test, tandis que les résultats moyens du post-test sont marqués en bleu clair. Le dessin reliant les points nous permet de constater si certains exercices se sont avérés être plus complexes pour les élèves ou, dans le cas contraire, trop faciles pour eux.

Classe 1

Les résultats moyens de la classe 1 aux exercices sont regroupés en annexe 57. Le tracé du pré-test se trouve à l'intérieur du tracé du post-test. En effet, nous constatons que le niveau moyen du pré-test est plus faible que les moyennes du post-test. Les moyennes obtenues aux exercices 1, 3, 4A, 4B et 6 du pré-test sont comprises entre 24 et 40%. Celles-ci équivalent au plus faible pourcentage de réussite moyenne. Les exercices ayant récolté les plus hauts pourcentages de réussite au pré-test se trouvent être les numéros 2, 3 et 5 ; les moyennes sont supérieures à 84%. Ainsi, nous pouvons

conclure que la forme des résultats du pré-test est irrégulière. En effet, elle présente une grande différence entre le pourcentage le plus faible et le plus élevé au pré-test, soit de 24% pour l'exercice 1 à 90% pour l'exercice 3.

En ce qui concerne le post-test, le tracé bleu clair, représentant le pourcentage moyen de réussite de chaque exercice, demeure globalement élevé pour tous les exercices. Ils ont chacun, à l'exception de l'exercice 6, obtenu des résultats supérieurs à 50% en moyenne au post-test. De ce fait, la différence entre le meilleur pourcentage et le plus bas est conséquent puisqu'elle correspond à 59% (de 41% à 100% de réussite). Rappelons que l'exercice 6, qui a obtenu une moyenne de 41%, avait pour objectif d'inventer un titre pour un paragraphe intermédiaire. Concernant l'exercice 3 réussi à 100% en moyenne au post-test, les élèves avaient pour tâche de choisir un résumé correspondant à un texte lu.

Classe 2

Si l'on considère désormais les résultats moyens de la classe 2 en annexe 58, nous remarquons de meilleurs résultats pour tous les exercices lors du post-test à l'exception de l'exercice 2. Contrairement à la classe 1, la classe 2 a seulement 3 exercices ayant une moyenne inférieure à 40% au pré-test : les exercices 1, 4A et 6. Tout comme la classe 1, les meilleurs résultats moyens au pré-test de la classe 2 sont ceux des exercices 2, 3 et 5. La forme générale du graphique au pré-test est irrégulière car elle est, elle aussi, marquée par une forte différence entre les moyennes de réussite des exercices. En effet, l'exercice 1 obtient une moyenne de 19% au pré-test alors que l'exercice 2 recueille une moyenne de 96%.

Au sujet des résultats moyens du post-test, une première observation se manifeste au niveau de l'exercice 2 ; une régression se fait remarquer. Nous relevons aussi que tous les exercices ont obtenu une moyenne supérieure à 50% à l'exception de l'exercice 4A. En effet, le pourcentage moyen de cet exercice correspond à 48%. Les élèves avaient pour mission d'identifier tous les substituts d'un groupe nominal. Le plus haut pourcentage de réussite au post-test de la classe 2 est, à l'égal de la classe 1, l'exercice 3, traitant des résumés, avec 100% de réussite.

3.4.2. Interprétations des résultats

Nous allons dans un premier temps analyser globalement ces deux toiles d'araignée puis, dans un second temps, analyser plus précisément les résultats de certains exercices. De manière générale, nous devons avouer avoir été surprises de certains résultats au pré-test. En effet, n'ayant jamais procédé à un tel enseignement en classe,

nous avons réalisé une évaluation que nous pensions difficile pour les élèves. Pourtant, un premier constat montre des moyennes élevées dans les deux classes pour les exercices 2, 3 et 5. Quelles pourraient en être les raisons ?

Notre première hypothèse se concentre sur la compétence des idées essentielles travaillée dans les exercices 3 et 5. Comme ces deux exercices ont obtenu de très bons résultats moyens au pré-test, nous pensons qu'il s'agit d'une compétence qui avait probablement déjà été travaillée avec les élèves. De ce fait, ces derniers auraient déjà mobilisé des stratégies traitant les idées essentielles d'un texte. Cette hypothèse s'est confirmée lors de la première leçon où les élèves ont relevé des stratégies les aidant à identifier les idées essentielles d'un texte.

Une deuxième hypothèse est envisageable quant à la qualité des exercices proposée pour évaluer cette compétence. Dans le cadre théorique, nous avons relevé le fait que, selon Joole (2008), la maîtrise des compétences séparées ne garantit pas la compréhension. Nous ne pouvons pas totalement affirmer qu'une bonne réussite à ces exercices garantisse la compréhension de tous les élèves. Reprenons l'évaluation en annexe 9 pour observer de plus près les exercices 3 et 5. Pour l'exercice 3, les élèves devaient cocher le résumé leur semblant le plus adéquat. Ceux-ci n'ayant au total que trois choix possibles, nous pouvons nous interroger sur la part de hasard de cet exercice. Joole (2008) recommande aux enseignants de favoriser les questions demandant une justification car celles-ci informent réellement sur la qualité de compréhension de l'élève. Les deux classes ont obtenu un pourcentage moyen de 90% et ont fini avec 100% au post-test. La réalisation parfaite de cet exercice au post-test est-elle due au hasard ou à une réelle maîtrise de cette compétence ? Nous ne sommes pas en mesure de répondre à cette question car nous n'avons pas demandé aux élèves de justifier leur réponse. L'exercice 5 quant à lui, a obtenu un haut pourcentage moyen de réussite au post-test. Les élèves devaient relever les principales informations sur l'ours ; pour beaucoup, il était question de recopier en partie le texte afin d'être sûr de ne pas passer à côté d'informations. Ici encore, les propos de Joole (2008) nous poussent à relativiser ces bons résultats ; ils ne garantissent pas que les élèves aient compris et retenu les informations. Nous ajoutons un élément faisant référence aux théories de Joole (2008) relevant l'importance de la qualité de formulation des consignes. Nous qualifions, a posteriori, notre consigne d'imprécise. Celle-ci demande en effet aux élèves de relever des informations importantes qu'ils avaient mémorisées sur l'ours. Les élèves, ayant le texte sous les yeux, n'avaient qu'à le parcourir à nouveau pour répondre à la

question ou encore, pour certains, le recopier. Nous n'avions pas précisé le nombre d'informations à relever et ne nous étions pas questionnées sur la manière de juger si les éléments avaient été retenus ou non. Ces imprécisions ont eu une influence sur la correction ; le fait que nous attendions au minimum trois éléments (3 points) était implicite. Les élèves ayant relevé deux informations ont perdu un point alors que ceux qui ont recopié le texte ont obtenu la totalité des points. Néanmoins, les ont-ils réellement retenues ?

Notre dernière hypothèse pour expliquer les bons résultats aux exercices 2, 3 et 5 traite plus particulièrement l'exercice 2. Les élèves travaillaient les substituts au travers d'un exercice leur demandant de relier un substitut à son référent. Ils disposaient alors de toutes les informations dans le texte. Nous émettons l'hypothèse que ce type d'exercice avait sûrement déjà été travaillé avec les élèves. Alors que la classe 1 passe de 88% à 93% de réussite moyenne, la classe 2 régresse en moyenne de 2% au post-test. Cette infime différence peut s'expliquer par le pourcentage élevé au pré-test. En effet, le fait d'obtenir une moyenne de 96% ne laisse qu'une petite marge de progression possible.

Portons, à présent, notre attention sur les exercices ayant témoigné d'une amélioration significative au post-test. Le tableau de l'annexe 59 met en évidence les exercices présentant la meilleure progression entre le pré et le post-test. Nous constatons que les classes 1 et 2 ont deux exercices en commun ; en effet, les exercices 1 et 4B relèvent dans les deux classes d'une des meilleures améliorations. Ces deux exercices se distinguent des autres par une demande de réflexion supplémentaire de l'élève. En effet, l'exercice 1 demandait de justifier leur première réponse en relevant les mots les ayant aidés à répondre. L'exercice 4B, quant à lui, demandait aux élèves d'identifier le substitut se cachant derrière le pronom dans une phrase totalement pronominalisée. En outre, la phrase demandait une relecture précise du texte. Cet exercice pousse le lecteur à se questionner sur l'implication des différents acteurs du texte. Il est pour nous intéressant de relever le fait que ce sont des exercices qui démontrent réellement la compréhension développée par l'élève.

3.5. Corrélation entre les capacités métacognitives et les résultats du post-test des classes 1 et 2

Suite à ces analyses générales, il nous paraît nécessaire de nous intéresser à une éventuelle corrélation entre les capacités métacognitives et les résultats du post-test des enfants. De nombreux auteurs, notamment Giasson (2016) et Donohue (2012),

développent l'idée que la métacognition joue un rôle majeur dans la mobilisation de stratégies en lecture. Afin de traiter cet aspect, une analyse qualitative s'est révélée appropriée. Les graphiques qui soutiennent notre analyse se trouvent en annexes 62 et 63.

3.5.1. Présentation des résultats

Ces graphiques mettent en évidence le pourcentage moyen des réponses des élèves des classes 1 et 2 à la feuille "mon journal d'apprentissage" (annexe 15). Rappelons que cette dernière avait pour but d'inviter les élèves à mettre des mots sur les apprentissages effectués pendant les leçons. Pour pouvoir créer les graphiques susmentionnés, il a été question de collecter les différentes réponses des enfants et, par la suite, de les classer. En fonction des items proposés par les élèves des deux classes, nous avons identifié 8 catégories. Toutes les réponses des élèves des deux classes sont regroupées dans deux tableaux se trouvant en annexes 60 et 61. La première catégorie est représentée par un **tiret** et apparaît uniquement dans le graphique de la classe 2 ; elle constitue les réponses inexistantes. En ce qui concerne les 7 autres, elles se retrouvent dans les deux classes. La deuxième catégorie qui se nomme "**rien**" englobe les réponses des élèves ayant formulé qu'ils n'avaient rien appris. La catégorie suivante correspond aux réponses liées au **contrat didactique**. Dans celle-ci, nous retrouvons des réponses qui mentionnent des pistes pour réussir à l'école ou encore des paroles reprises de l'enseignant. La quatrième catégorie rassemble des propos incomplets, il s'agit souvent de mots ou encore de bribes de phrases. Lorsque nous ne comprenons pas les annotations des enfants, nous classons ce type de réponses dans la catégorie "**confus**". Le critère suivant rassemble des justifications en lien avec l'**affectif** ; souvent les enfants énoncent leurs avis en regard de la leçon passée. La catégorie bleue correspond à une **description** d'un exercice de la séquence. Le dernier critère concerne toutes les réponses **métacognitives** où les élèves identifient un élément appris durant la leçon. Nous avons ensuite créé un nouveau tableau (annexe 64 et 65) pour chaque classe nous permettant, ainsi, d'avoir une vue d'ensemble des réponses écrites de chaque élève.

Pour les mêmes raisons évoquées précédemment, le nombre de réponses par catégorie de chaque élève a été traduit en pourcentage. Une information doit être précisée, à savoir que le 100% n'est pas égal dans les deux classes. En effet, dans la classe 1, ce dernier équivaut à 5 réponses par élève tandis que dans la classe 2, celui-ci correspond à 4 réponses. Une discussion orale a été effectuée dans la classe 2 afin de demander

aux élèves de réfléchir aux éléments appris lors de la cinquième leçon. C'est la raison pour laquelle on perçoit une différence dans le nombre total de réponses pour cette classe.

Les deux graphiques des annexes 62 et 63 regroupent les résultats par catégorie de réponses. De manière générale, on discerne visuellement une plus grande diversité des réponses dans la classe 1 que dans la classe 2. De plus, une différence liée à l'ajout d'une catégorie pour la classe 2 apparaît : 10% des réponses sont inexistantes, les élèves n'ayant rien écrit. Ensuite, on voit que la catégorie "méta" est la plus représentée dans la classe 1 avec 46% en moyenne, alors que dans la classe 2, il s'agit de celle des propos "incomplets" avec un pourcentage moyen de 56%. Cette même catégorie équivaut à 21% dans la classe 1. Concernant la catégorie "rien", on remarque qu'elle est plus élevée dans la classe 2 avec un taux de 8% en comparaison de la classe 1 qui obtient un score moyen de 2% des réponses.

3.5.2. Interprétation des résultats

Une différence considérable se manifeste entre les deux classes ; elle se situe au niveau de la catégorie "méta". Ainsi, les élèves de la classe 1 sont plus aptes à mobiliser des capacités métacognitives, si l'on se base sur les chiffres des graphiques en annexe 62 et 63. Cette différence représentant 29% entre les deux classes nous questionne vivement, c'est pourquoi nous allons émettre différentes hypothèses afin de trouver des éléments de réponses à cette interrogation.

Tout d'abord, nous supposons que la classe 1 avait déjà eu recours aux pratiques métacognitives auparavant. Le fait que nous ayons donné exactement les mêmes consignes dans les deux classes afin que les élèves relèvent un élément appris dans leur "journal d'apprentissage" renforce cette idée. Ensuite, une seconde hypothèse apparaît dans le discours avancé par Joole (2008). Ce dernier expose la valeur positive d'une justification écrite, cependant il met également en évidence les problèmes potentiels liés à la production de l'écrit. D'une part, elle demande une énergie considérable aux élèves, d'autre part, ceux qui ne maîtriseraient pas suffisamment cette compétence se retrouveraient en situation de difficulté. En regard de ces propos, nous pouvons nous questionner quant aux compétences de production de l'écrit de la classe 2. En admettant qu'une majeure partie s'est retrouvée en difficulté à formuler et à écrire un élément appris lors de la leçon, cette situation expliquerait le faible pourcentage de réponses métacognitives de la classe 2. De plus, rappelons que la catégorie

prédominante dans cette classe demeure celle des propos "incomplets". Cette constatation consolide alors l'hypothèse énoncée plus haut. Il est nécessaire de préciser que les réponses faisant partie de cette catégorie n'ont pas été jugées comme "non-métacognitives". Nous avons jugé que les réponses de ces élèves étaient en bonne voie d'être métacognitives mais qu'il leur manquait encore des éléments pour y parvenir complètement. Ainsi, nous distinguons les réponses tels que "les connecteurs" de celles du type de "j'ai appris à identifier les connecteurs". D'autres exemples se trouvent dans les tableaux des annexes 60 et 61. Une question persiste alors : ce manque d'éléments est-il lié aux difficultés de production de l'écrit ou simplement à un besoin de temps supplémentaire pour acquérir cette compétence ? Pour pouvoir répondre à cette interrogation, il aurait été nécessaire d'avoir un entretien individuel avec chaque élève, ce qui n'a malheureusement pas été réalisable dans le cadre de notre recherche.

Pour poursuivre l'analyse des résultats présents sur les graphiques, nous avons mis en relation le pourcentage moyen de réponses métacognitives et le pourcentage d'amélioration moyen des deux classes (cf. graphique en annexe 49). On remarque alors que la classe 1 qui a un meilleur taux d'amélioration global (16%) que la classe 2 a également un taux préférable concernant les réponses métacognitives (46%). Ceci nous pousse à supposer que les capacités métacognitives ont une influence sur la réussite globale de l'évaluation.

Comme nous abordons des moyennes, il est judicieux de se tourner vers les tableaux des annexes 64 et 65 recueillant les réponses en pourcentage de chaque élève par catégorie afin d'approfondir notre analyse. Lorsqu'on se penche sur les réponses de la **classe 1**, on remarque que 20 élèves sur 23 répondent de manière métacognitive au moins à 20%. De plus, ces mêmes élèves obtiennent un score moyen plus élevé au post-test, exprimant ainsi un delta positif et donc une amélioration, à l'exception de l'élève E15 qui régresse. D'éventuelles causes expliquant sa régression ont déjà été relevées au point 3.2.2. Ce constat conforte notre supposition précédemment émise consistant à voir l'apport des capacités métacognitives à la réussite globale de l'évaluation. Les élèves E1, E13 et E23 ont un élément en commun car aucune de leurs réponses ne se situe dans la colonne "méta" (0%). Néanmoins, l'influence des réponses sur le post-test diffère pour chacun, soit on observe une régression ou une faible amélioration. De ce fait, il nous est impossible d'émettre une hypothèse en regard de ces résultats. Au sujet de la **classe 2**, 11 élèves sur 25 répondent au moins à 25 % de manière métacognitive. Remarquons que le nombre d'élèves répondant de manière



métacognitive est plus faible dans la classe 2 que la classe 1, ce qui coïncide avec le pourcentage moyen de réponses dans la catégorie "méta" visible sur les graphiques en annexe 62 et 63. A nouveau, les élèves énonçant des réponses métacognitives s'améliorent au post-test. A contrario, les enfants répondant à 0% dans la colonne "méta" régressent au post-test, à l'exception de l'élève D1. Malgré que ce dernier réponde à 25% de manière métacognitive, nous relevons que dans 50% de ses réponses il stipule n'avoir rien appris.

Face aux résultats des deux classes, nous pensons être en mesure de déterminer une certaine influence des capacités métacognitives. Ainsi, les élèves qui sont capables de mettre des mots sur leurs apprentissages s'améliorent globalement au post-test, au contraire de ceux qui éprouvent des difficultés à distinguer un élément appris et régressent. Ce constat s'applique pour la plupart des élèves des deux classes, cependant il ne se confirme pas pour chacun. En effet, 11 élèves de notre échantillonnage progressent malgré l'absence de réponses métacognitives. Nous supposons que ce phénomène est dû au fait que ces élèves répondent majoritairement de manière incomplète. Par conséquent, nous estimons qu'ils sont en bonne voie de développer des capacités métacognitives mais que la production de l'écrit a été un obstacle à l'aboutissement de leurs réponses. Ces résultats ne représentant qu'un quart des élèves, nous retenons de ce fait que cette corrélation possible entre les capacités métacognitives et les résultats du post-test les aide à mobiliser des stratégies. Ainsi, nous pensons que les capacités métacognitives ouvrent la porte aux stratégies de compréhension. La métacognition permet aux élèves de se distancer du texte, de prendre un temps d'arrêt pour le faire, de se questionner intérieurement, ce qui est nécessaire lors de la mobilisation de stratégies de compréhension (Donohue, 2012). Ce processus est similaire lorsqu'on leur demande de se positionner face à leurs apprentissages. Nous pensons donc que cette capacité n'est pas négligeable et doit être travaillée avec les enfants à l'égal des stratégies dans la compréhension de textes.

4. Synthèse des résultats

Arrivant au terme de ce travail, il nous a paru essentiel de revenir à nos questions de recherche. Nous tentons d'y répondre au travers des éléments relevés dans l'interprétation des résultats. Nous traitons, dans un premier temps, des questions spécifiques et dans un second temps, notre question de recherche principale.

4.1. Critique de la méthodologie *Je lis, je comprends*

Notre première question spécifique concernait plus particulièrement la méthodologie *Je lis, je comprends* utilisée lors de notre séquence.

Comment l'utilisation de *Je lis, je comprends* favorise-t-elle la compréhension ?

Cette méthode est un outil au service des enseignants permettant de travailler la compréhension. En effet, nous estimons que les six outils présents dans *Je lis je comprends* sont des compétences essentielles à la compréhension. Une des qualités de cette méthode réside dans son organisation. Les exercices sont classés par niveaux de difficulté croissante. Nous avons également apprécié la variété des textes proposés. Cette méthodologie suggère une manière de travailler qui s'intéresse à la progression des élèves en réalisant une évaluation diagnostique et finale. Ceci sous-entend que la compréhension doit se travailler sur le long terme. Elle recommande d'ailleurs une planification annuelle des outils ciblés. De plus, la méthode encourage l'enseignement des stratégies, notamment dans la préface par les propos de Goigoux (s.d.). Malgré cela, les choix didactiques opérés par l'enseignant lui appartiennent, on ne peut pas forcer l'utilisation d'un certain modèle d'enseignement. C'est pourquoi, nous pensons que les représentations qu'ont les enseignants de la compréhension jouent un rôle important dans l'enseignement de cette compétence. Par conséquent, nous considérons que la méthodologie *Je lis je comprends* a participé à l'amélioration des résultats du post-test. Le graphique en annexe 49 appuie ces propos. Pour terminer cette réflexion qui aborde la question des outils à disposition des enseignants, nous nous interrogeons quant à la place laissée à l'enseignement de la compréhension dans "l'île aux mots" qui est un moyen d'enseignement officiel du canton de Fribourg.

4.2. L'autonomie des élèves dans la compréhension

Afin de répondre à notre seconde question de recherche spécifique soit : "**comment rendre les élèves autonomes dans leur lecture ?**", nous nous tournons vers notre

cadre théorique. Nous rappelons les propos de Giasson (2016) et Routman (2007) qui affirment qu'un enseignement compétent des stratégies développe l'autonomie du lecteur et le pousse à gérer son activité de lecture. Fayol (1992) fait également référence au contrôle de l'activité de lecture par la mobilisation des stratégies dans un contexte opportun. De plus, Giasson (2016) met en évidence une phase de transfert dans sa démarche de l'enseignement explicite des stratégies. Lors de cette dernière, les élèves sont amenés à reconnaître le moment où la stratégie est profitable à la compréhension de texte et ce, de manière autonome. D'ailleurs, il s'agit du but poursuivi quelle que soit la branche. En regard de ces propos, nous pouvons identifier un premier élément de réponse à notre question spécifique, à savoir que les stratégies représentent un moyen de rendre les élèves autonomes dans leur lecture. Néanmoins, lorsque nous sollicitons notre recherche, il est difficile de répondre à la question évoquée. D'une part, les élèves ont parfois été appelés à travailler en groupe, d'autre part, nous n'avons pas pu atteindre la phase transfert, notamment en raison du peu de temps à disposition dans le cadre de notre recherche sur le terrain. De surcroît, une analyse qualitative se serait révélée plus adéquate dans l'idée de déterminer le degré d'autonomie des enfants dans leur lecture, ce qui n'a pas été le cas de notre recherche.

4.3. L'enseignement des stratégies

Au sujet de notre dernière question spécifique qui est la suivante : "**comment enseigner des stratégies aux élèves ?**", grâce à l'élaboration de ce travail, nous sommes en mesure d'y répondre. En effet, les premiers éléments de réponse ont été apportés dans notre cadre théorique, puis nous avons eu la chance de mettre en pratique un tel enseignement sur le terrain, ce qui a étayé notre réflexion et apporté de nouvelles réponses à la question posée. Pour les auteurs suivants, Giasson (2016), Gavard (2013), Donohue (2012) et Routman (2007), l'enseignement de stratégies doit être explicite. C'est en étant transparent avec les enfants qu'ils saisiront l'importance de celles-ci. De plus, cette caractéristique implique le lecteur dans ses apprentissages en développant sa capacité métacognitive. Lors de l'interprétation des résultats, nous avons relevé l'importance de la métacognition ; effectivement si l'on souhaite que les élèves comprennent et mobilisent les stratégies, cette compétence se voit indispensable. Durant l'application de ces théories dans les deux classes, nous avons pu observer que les élèves étaient réceptifs au travail effectué : ils posaient des questions intéressantes, précises et arrivaient de mieux en mieux à appliquer les stratégies selon leur besoin.

4.4. Réponse à notre problématique

Pour terminer, nous allons synthétiser des éléments de réponse à notre problématique :

En quoi la mise en place d'un enseignement explicite des stratégies de lecture-compréhension traitant de trois compétences ciblées permet-elle aux élèves du cycle 2 d'être autonomes ?

Nous pensons effectivement qu'un enseignement explicite des stratégies permet aux élèves du cycle 2 d'être autonomes dans la compréhension d'un texte. Nous nous appuyons sur les résultats qui dénotent une amélioration globale dans les deux classes de manière à affirmer ces propos. En outre, il est nécessaire de rappeler que notre test, représentant notre outil de récolte de données, mesure la capacité à mobiliser les trois compétences en question. Lors des moments d'évaluation, les élèves ont été testés de manière individuelle, c'est pour cette raison qu'ils ont été autonomes dans la mobilisation des stratégies au pré et au post-test. Cependant, une analyse qualitative complémentaire dans le but de mesurer l'autonomie des élèves se voit nécessaire en vue de déclarer qu'un enseignement explicite des stratégies rend les enfants autonomes. Par cet énoncé, nous relativisons la portée de notre recherche et reconnaissons que nous ne pouvons répondre que partiellement à notre problématique.

5. Limite de la recherche

Ce travail touchant à sa fin, il nous paraît indispensable de relever certaines limites de notre étude. Nos résultats étant intéressants et encourageants, il faut toutefois rappeler qu'ils démontrent la réalité de 49 élèves. Ce chiffre, comme mentionné dans la méthodologie, représente 2 classes qui nous ont accueillies. Par des contraintes organisationnelles liées à notre horaire d'étudiante ainsi que celui des classes, il nous a paru suffisant de travailler avec 2 classes. Cependant, nous sommes conscientes que ces résultats ne représentent aucunement une vérité absolue mais plutôt une observation mesurée à un moment donné dans ces classes.

Nous avons, dans le chapitre 3, procédé à une critique de notre outil de récolte de points. Nous avons relevé que certains exercices avaient été brillamment réussis au pré-test ; ces derniers laissant peu de marge de progression, il a été difficile de définir si les élèves maîtrisaient réellement cette compétence. Nous avons relevé que l'attribution possible au hasard (exercice 3) ou une mauvaise formulation de consigne (exercice 5) a pu biaiser les résultats. De plus, nous soulevons la part de subjectivité qui réside dans chaque évaluation. Il est probable qu'une autre évaluation engendre des résultats différents de ceux récoltés.

Concernant le déroulement de notre recherche, nous identifions des variables inévitables qui nuancent, elles-aussi, nos résultats. Les deux classes ont poursuivi leurs apprentissages en français parallèlement à notre séquence. Nous ne négligeons pas l'impact probable de ceux-ci sur nos résultats. Pour terminer, nous n'avons pas de certitude concernant une maîtrise de ces compétences sur le long terme puisque notre étude s'est déroulée en l'espace de deux mois.

Conclusion

Pour conclure, notre travail sur la compréhension en lecture nous a conduit à nous questionner sur la place de celle-ci dans l'enseignement. Notre objectif principal visait à vérifier si un enseignement explicite des stratégies favorisait l'autonomie des élèves dans la compréhension de textes écrits. Pour ce faire, nous sommes allées chercher des réponses sur le terrain en expérimentant nous-mêmes cet enseignement. Les résultats récoltés auprès des deux classes témoignent d'une amélioration. L'augmentation du niveau moyen au post-test, après nos six passages en classe, est encourageante. De plus, nous avons observé que chaque compétence, à savoir les connecteurs, les substituts et les idées essentielles, est en moyenne mieux maîtrisée. En approfondissant notre analyse, nous avons relevé une corrélation entre la capacité métacognitive des élèves et les résultats du post-test. Ces résultats représentant des moyennes, ne démontrent pas les performances de chaque élève. Par conséquent, nous les avons nuancés en présentant des résultats individuels.

Au travers de cette recherche, nous nous sommes confrontées à la difficulté d'évaluer et d'enseigner la compréhension de l'écrit. En relevant le défi de concevoir notre propre outil évaluatif, nous avons su modifier nos conceptions quant à la manière d'évaluer ce savoir-faire. De surcroît, notre cadre théorique a suscité une prise de conscience de notre part quant à la complexité de la compréhension. La mise en pratique de l'enseignement explicite des stratégies a été, pour nous, la meilleure manière d'apprendre et d'en mesurer les bienfaits. La découverte de la méthodologie *Je lis je comprends* est un atout pour notre future pratique professionnelle.

En adoptant un regard critique sur notre recherche, nous relevons quelques possibilités d'amélioration. Premièrement, afin de s'assurer de l'impact de notre séquence sur les résultats, il aurait été intéressant d'évaluer une classe neutre qui n'aurait pas bénéficié de cet enseignement. Deuxièmement, nous aurions pu ajouter une quatrième classe bénéficiant, quant à elle, d'un enseignement traditionnel proposé dans la méthodologie officielle. Ces apports nous auraient permis d'aboutir à des conclusions plus exhaustives. Troisièmement, nous retenons que l'analyse des capacités métacognitives aurait pu faire l'objet d'un second travail de Bachelor. En effet, l'interprétation de ces résultats n'a pu être traitée que sommairement malgré nous. Pour terminer, nous soulevons une nouvelle fois l'importance du transfert des apprentissages. Si la phase de transfert

garantit une utilisation des stratégies à long terme, il aurait été intéressant d'observer s'il existait un transfert de celles-ci dans d'autres domaines.

En tant que futures enseignantes, nous retenons de ce travail qu'il est indispensable de ne pas négliger la compréhension. Cette activité cognitive dépasse le cadre scolaire puisqu'elle est mobilisée à d'innombrables reprises dans la vie quotidienne. C'est en adoptant un nouveau regard sur cette thématique que l'on peut se positionner face aux moyens d'enseignement romands en vigueur, afin de rétablir une place légitime à l'enseignement de la compréhension. Nous pensons que *Je lis je comprends* est un outil au service de l'enseignant aidant les élèves à davantage développer des compétences utiles à la compréhension. Par l'aboutissement de ce travail, nous sommes en mesure de concevoir un tel apprentissage dans la continuité en identifiant tous les prérequis nécessaires dès le cycle 1.

En définitive, la réalisation de notre travail de Bachelor nous a permis d'acquérir à la fois de nouveaux savoirs en lien avec la compréhension en lecture ainsi que des compétences nécessaires à notre futur métier telles que la collaboration, la réflexivité, la persévérance ou encore la communication.

Il est souhaitable, au vu des résultats inquiétants de la recherche de Martel, Lévesque et Aubin-Horth (2012), qu'un changement de paradigme de l'enseignement de la compréhension s'opère. Nous espérons que notre travail y contribuera auprès des enseignants fribourgeois.

Bibliographie

- Bee, H., & Boyd, D. (2011). *Les âges de la vie : Psychologie du développement humain* (4e éd.). Saint-Laurent (Québec) : Éditions du Renouveau pédagogique ERPI.
- Bianco, M. (2003). Apprendre à comprendre : l'entraînement à l'utilisation des marques linguistiques. D. Gaonac'h & M. Fayol (dir.), *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia* (pp. 156-181). Paris : Hachette Éducation.
- Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Cèbe, S., Goigoux, R., Thomazet, S. (2004). Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités [document PDF]. Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00922482/document>.
- Cèbe, S., Goigoux, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 35, pp. 185-208. Récupéré de https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2007_num_35_1_2756.
- Centre national de Ressources Textuelles et Lexicales. (2012). Compréhension. Récupéré de <http://www.cnrtl.fr/definition/compr%C3%A9hension>.
- Centre national de Ressources Textuelles et Lexicales. (2012). Stratégie. Récupéré de <http://www.cnrtl.fr/definition/strat%C3%A9gie>.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010). *Plan d'études romand : cycle 2*. Neuchâtel : CIIP.
- Deschênes, A.-J. (1988). *La compréhension et la production de textes*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Donohue, L. (2012). *La lecture autonome : Gérer et évaluer la compréhension en lecture*. Montréal : Chenelière éducation.

- Fayol, M. (1992). Comprendre ce que l'on lit : de l'automatisme au contrôle. In. M. Fayol, J. E. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles & D. Zagar (Eds.), *psychologie cognitive de la lecture* (pp. 73-105). Paris : Presses Universitaires de France.
- Gavard, A. (2013). *Devenir lecteur, comment construire les compétences ?*. Paris : Nathan.
- Geoffre, T. (2018). *5-604 : Intégration des savoirs en didactique du français*. Document de cours non publié. Fribourg : Haut École pédagogique.
- Giasson, J. (2013). *La lecture - Apprentissage et difficultés* (1^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Giasson, J. (2016). *La compréhension en lecture* (3^e éd.). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Goigoux, R. (2001). Les difficultés de compréhension en lecture mieux les comprendre pour mieux intervenir : Conférence de Roland Goigoux [DVD]. Bordeaux : CRDP D'Aquitaine : CASNAV-Académie de Bordeaux.
- Goigoux, R. (2003). Enseigner la compréhension : l'importance de l'autorégulation. D. Gaonac'h & M. Fayol (Dir.), *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia* (pp. 182-204). Paris : Hachette Éducation.
- Groupe Départemental Prévention de l'Illettrisme 36. (s.d.). Je lis, je comprends CE2 [Ressource en ligne non-publiée]. Récupéré de <https://louvicah.files.wordpress.com/2011/09/jelis-jecomprends-completce2.pdf>.
- Joole, P. (2008). *Comprendre des textes écrits*. Paris : Éditions Retz.
- Kozulin, A. (2016). *Vygotski et l'éducation : Apprentissages, développement et contextes culturels*. Paris : Retz.
- Martel, V., Lévesque, J.-Y., Aubin-Horth, S. (2012). Compréhension en lecture au primaire : actualisation des pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la*

recherche en éducation, n° 1, pp. 87-106. Récupéré de <https://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2012-v15-n1-ncre0389/1013381ar.pdf>.

Maulini, O. (2004). Faire le programme ou faire son métier ? Planifier le travail : une compétence stratégique pour les (jeunes) enseignants. *Résonances*, n° 1, pp. 6-8. Récupéré de <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:35564>.

Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation : des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles : De Boecks.

Routman, R. (2007). *Enseigner la lecture : revenir à l'essentiel*. Québec : Chenelière Éducation.

Saint-Onge, M. (2014). *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?*. (5^e éd.). Lyon : Chronique Sociale.

Wakou (2016, janvier). Animaux des pôles : la glace pour royaume. *Wakou*. n°334, pp 13-16.

Liste des figures et tableaux

Liste des figures :

Figure 1 : répartition des objectifs et des temps d'apprentissage en leçons. 34

Liste des tableaux :

Tableau 1 : récapitulatif des points par outils ciblés. 30

Sources des figures et tableaux

Figure de la page de titre : illustration récupérée le 30 mars 2019 de https://www.pinterest.fr/pin/AczjQu90G8OdAbnJhboR7_glfS80NBHrUugNt-sT0HrbiZMH9TRakZk/.

Figure 1 : créée par nos soins.

Tableau 1 : créée par nos soins.

Déclaration d'honneur

Par la présente, nous attestons que le travail rendu est le fruit de notre réflexion personnelle et a été rédigé de manière autonome.

Nous certifions que toute formulation, source, raisonnement, analyse ou création empruntée à des tiers est correctement et consciencieusement mentionnée comme telle, de manière transparente et claire, de sorte que la source soit reconnaissable, dans le respect des droits d'auteurs.

Nous sommes conscientes que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement, correctement ou complètement est constitutif de plagiat ; celui-ci est automatiquement dénoncé à l'autorité compétente.

Au vu de ce qui précède, nous déclarons sur l'honneur ne pas avoir eu recours au plagiat ou à toute autre forme de fraude

Lieu et date :

Fribourg, le 1^{er} avril 2019

Céline Vonlanthen :



Emma Gavillet :



Haute École pédagogique
Fribourg

Dossier d'annexes

La compréhension en lecture



Céline Vonlanthen & Emma Gavillet

Travail effectué sous la supervision de M. Thierry Geoffre

Avril 2019

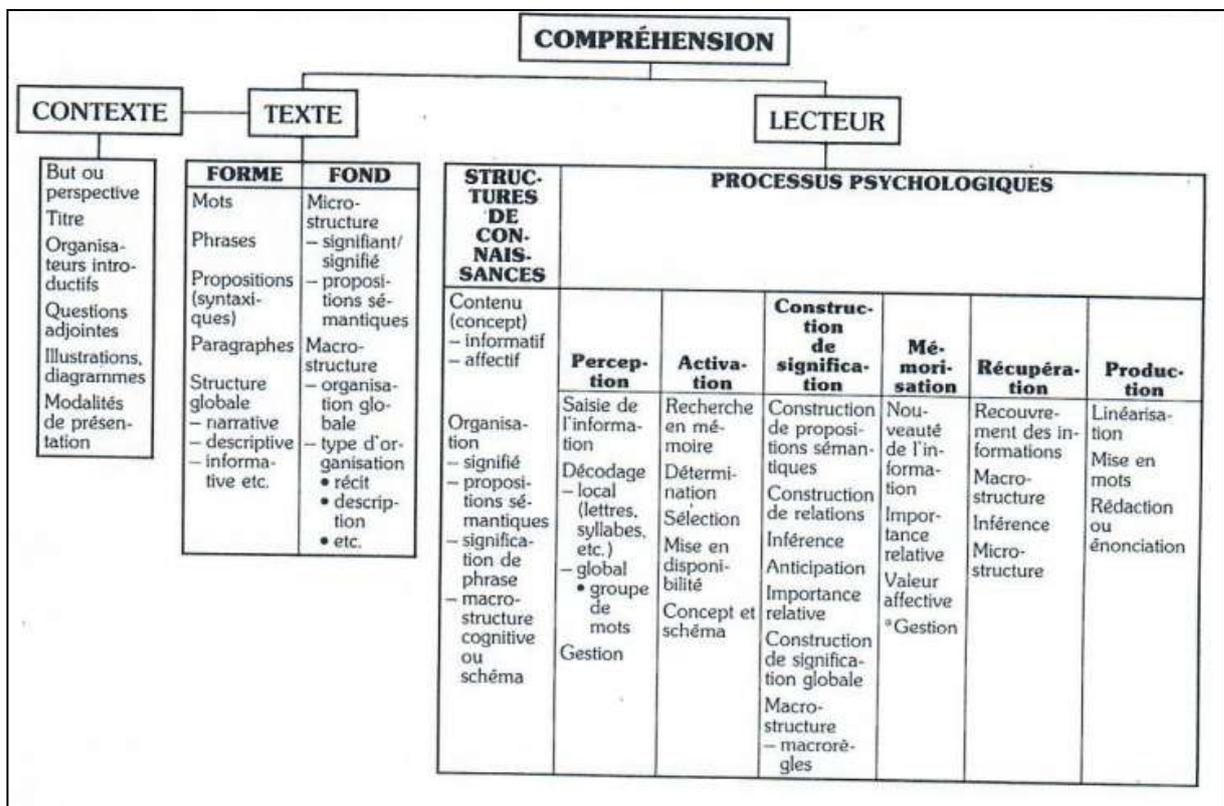
Sommaire des annexes

Annexe 1 : modèle de la compréhension en lecture selon Deschênes.....	4
Annexe 2 : le modèle interactif de compréhension en lecture.....	5
Annexe 3 : Les composantes de la variable lecteur (Giasson, 2016)	6
Annexe 4 : les processus de lecture et leurs composantes (Giasson, 2016).....	7
Annexe 5 : les réseaux sémantiques (Giasson, 2016).....	8
Annexe 6 : relations possibles entre les 3 variables	9
Annexe 7 : questionnement métacognitif (Brown, 1980)	10
Annexe 8 : tableau à doubles entrées de Joole (2008).....	11
Annexe 9 : évaluation pré et post-test	12
Annexe 10 : correctif de l'évaluation.....	17
Annexe 11 : planification de la séquence	22
Annexe 12 : canevas de la leçon 1.....	25
Annexe 13 : matériel de la leçon 1, 1 ^{ère} fiche distribuée	29
Annexe 14 : matériel de la leçon 1, fiche du tournus des phrases	31
Annexe 15 : matériel de la leçon 1, fiche "mon journal".....	33
Annexe 16 : canevas de la leçon 2.....	35
Annexe 17 : matériel de la leçon 2, activité d'ouverture.....	39
Annexe 18 : matériel de la leçon 2, exercice supplémentaire 1	40
Annexe 19 : matériel de la leçon 2, exercice supplémentaire 2	41
Annexe 20 : matériel de la leçon 2, exercice supplémentaire 3	42
Annexe 21 : matériel de la leçon 2, exercice supplémentaire 4	43
Annexe 22 : matériel de la leçon 2, cartes plastifiées sur les substituts.....	44
Annexe 23 : canevas de la leçon 3.....	49
Annexe 24 : matériel de la leçon 3, activité d'ouverture.....	53
Annexe 25 : matériel de la leçon 3, activité de lecture.....	56
Annexe 26 : matériel de la leçon 3, l'atelier "la marmotte"	57
Annexe 27 : matériel de la leçon 3, atelier 2 "le domino"	58
Annexe 28 : matériel de la leçon 3, atelier 3 "les textes à lire" extrait 1	60

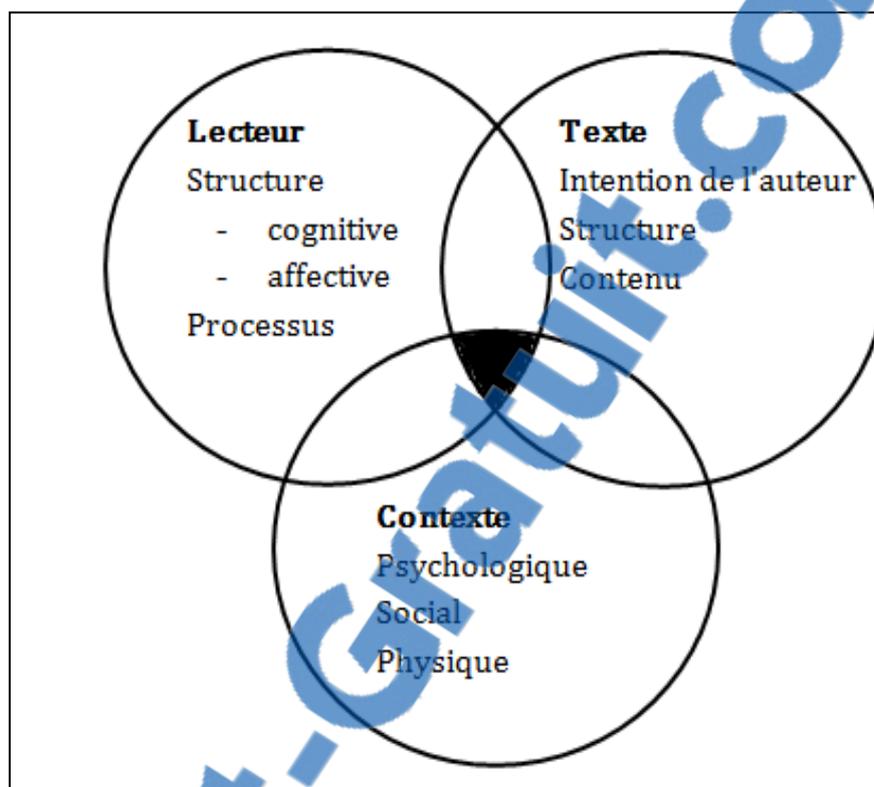
Annexe 29 : matériel de la leçon 3, atelier 3 "les textes à lire" extrait 2	61
Annexe 30 : matériel de la leçon 3, atelier 3 "les textes à lire" extrait 3	62
Annexe 31 : matériel de la leçon 3, atelier 3 "les textes à lire" extrait 4	63
Annexe 32 : matériel de la leçon 3, atelier 3 "les textes à lire" extrait 5	64
Annexe 33 : matériel de la leçon 3, atelier 3 "les textes à lire" extrait 6	65
Annexe 34 : matériel de la leçon 3, atelier 3 "les textes à lire" extrait 7	66
Annexe 35 : matériel de la leçon 3, atelier 3 "les textes à lire" extrait 8	67
Annexe 36 : matériel de la leçon 3, atelier 3 "les textes à lire" extrait 9	68
Annexe 37 : canevas de la leçon 4.....	69
Annexe 38 : matériel de la leçon 4, fiche distribuée	73
Annexe 39 : canevas de la leçon 5.....	74
Annexe 40 : matériel de la leçon 5, activité d'ouverture.....	78
Annexe 41 : matériel de la leçon 5, fiche distribuée	79
Annexe 42 : matériel de la leçon 5, images à remettre dans l'ordre	80
Annexe 43 : matériel de la leçon 5, tableau de connecteurs	81
Annexe 44 : canevas de la leçon 6.....	82
Annexe 45 : matériel de la leçon 6, atelier 2 "les connecteurs"	86
Annexe 46 : matériel de la leçon 6, atelier 3 "les idées essentielles"	87
Annexe 47 : matériel de la leçon 6, atelier 3 "les idées essentielles"	88
Annexe 48 : matériel de la leçon 6, l'étoile des stratégies	89
Annexe 49 : évolution moyenne du pourcentage de réussite globale entre le pré et le post-test des classes 1 et 2	90
Annexe 50 : évolution du pourcentage de réussite de chaque élève de la classe 1 entre le pré et le post-test	91
Annexe 51 : évolution du pourcentage de réussite de chaque élève de la classe 2 entre le pré et le post-test	92
Annexe 52 : évolution du pourcentage moyen de réussite des trois compétences entre le pré et le post-test de la classe 1.....	93
Annexe 53 : évolution du pourcentage moyen de réussite des trois compétences entre le pré et le post-test de la classe 2.....	94

Annexe 54 : évolution du pourcentage de réussite des connecteurs entre le pré et post-test des classes 1 et 2	95
Annexe 55 : évolution du pourcentage de réussite des substituts entre le pré et post-test des classes 1 et 2	96
Annexe 56 : évolution du pourcentage de réussite des idées essentielles entre le pré et post-test des classes 1 et 2.....	97
Annexe 57 : pourcentage moyen de réussite des exercices de la classe 1	98
Annexe 58 : pourcentage moyen de réussite des exercices de la classe 2	99
Annexe 59 : tableau relevant des meilleurs deltas moyens entre pré et post-test des deux classes... ..	100
Annexe 60 : recueil des réponses de la feuille "mon journal d'apprentissage" de la classe 1	101
Annexe 61 : recueil des réponses de la feuille "mon journal d'apprentissage" de la classe 2	104
Annexe 62 : pourcentage moyen des réponses selon les 8 catégories possibles dans à la feuille "mon journal d'apprentissage" de la classe 1.....	106
Annexe 63 : pourcentage moyen des réponses selon les 8 catégories possibles dans à la feuille "mon journal d'apprentissage" de la classe 2.....	107
Annexe 64 : tableau du pourcentage de réponses des 8 catégories pour les élèves de la classe 1	108
Annexe 65 : tableau du pourcentage de réponses des 8 catégories pour les élèves de la classe 2	109
Sources des annexes	110

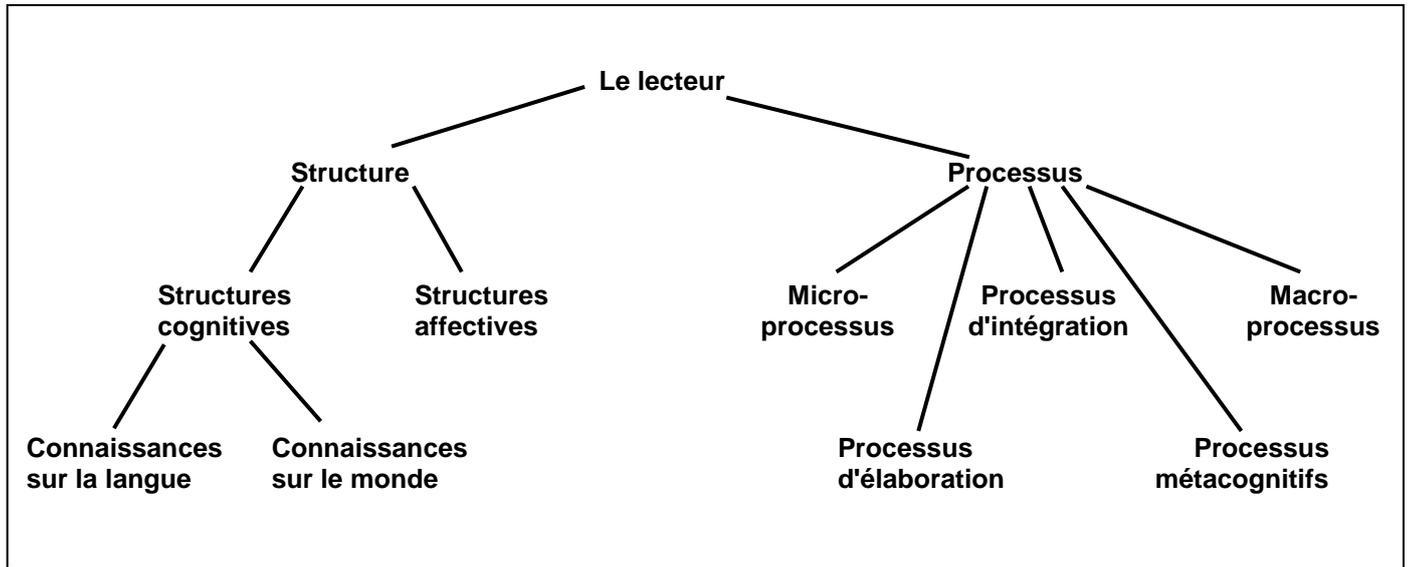
Annexe 1 : modèle de la compréhension en lecture selon Deschênes



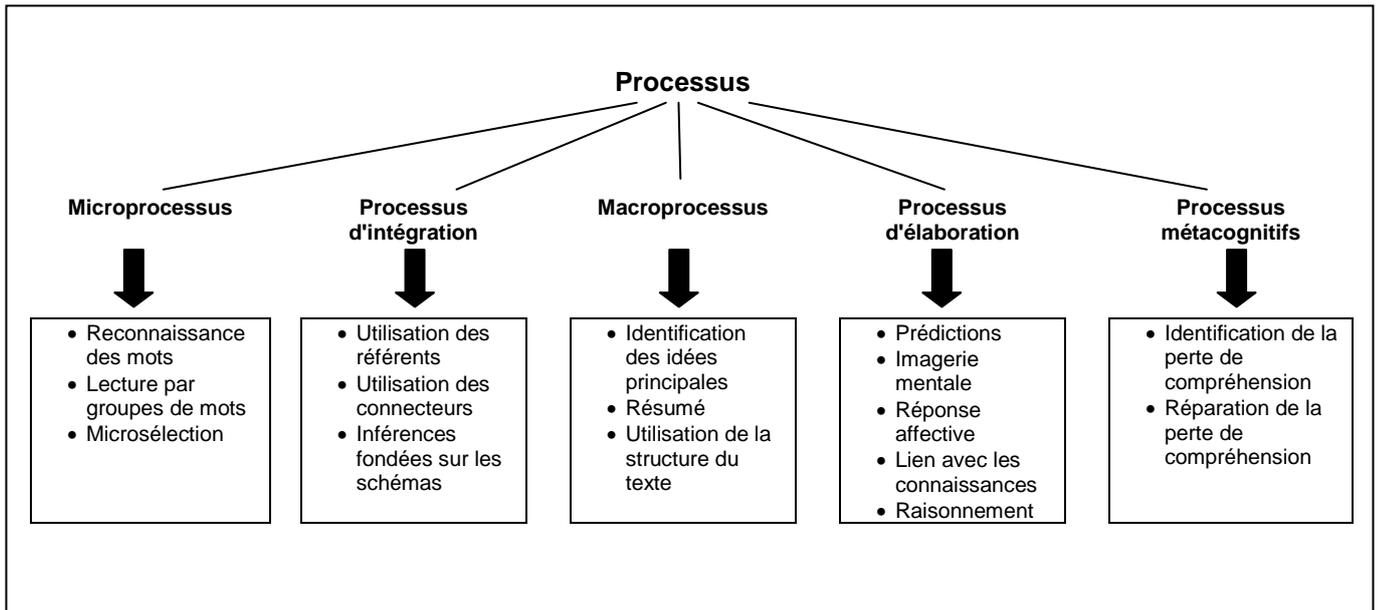
Annexe 2 : le modèle interactif de compréhension en lecture



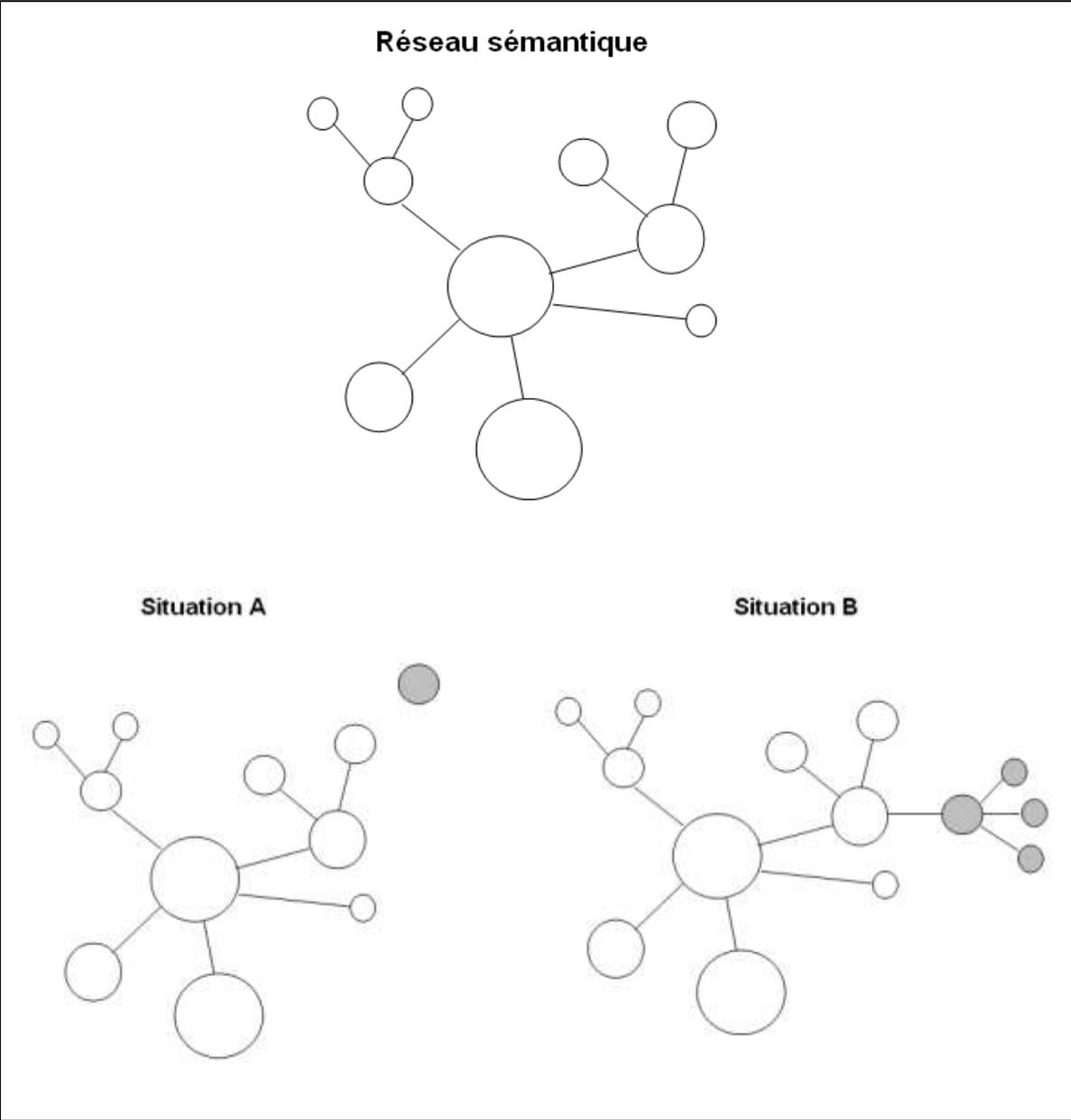
Annexe 3 : Les composantes de la variable lecteur (Giasson, 2016)



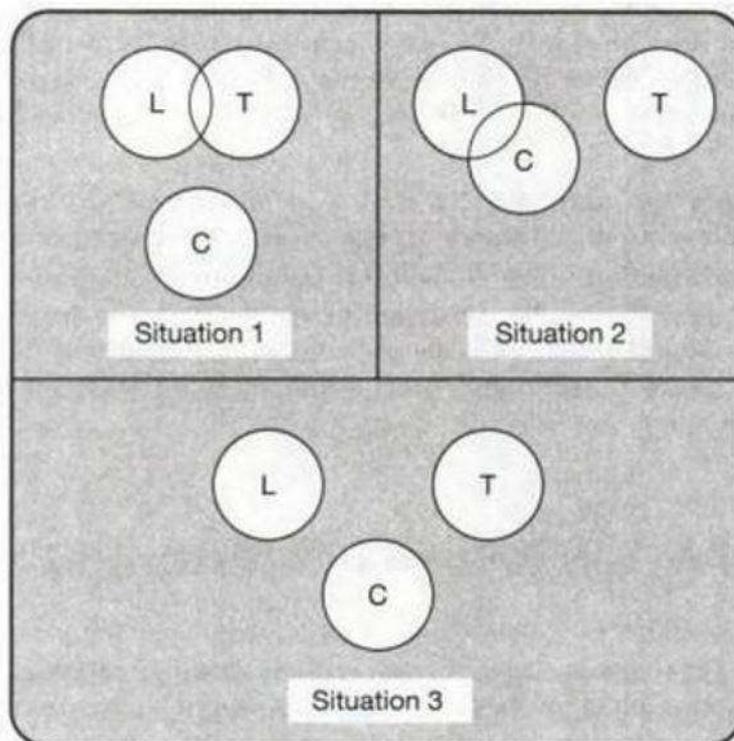
Annexe 4 : les processus de lecture et leurs composantes (Giasson, 2016)

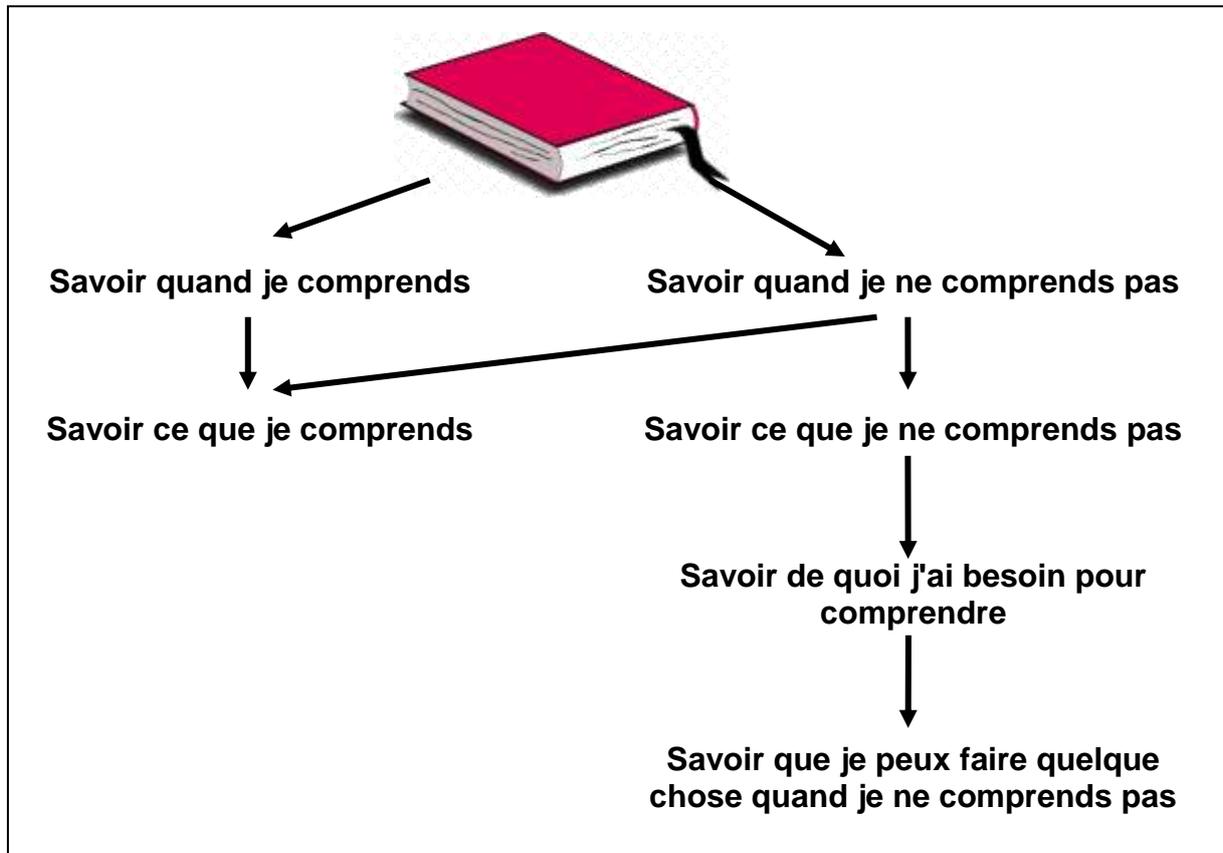


Annexe 5 : les réseaux sémantiques (Giasson, 2016)



Annexe 6 : relations possibles entre les 3 variables



Annexe 7 : questionnement métacognitif (Brown, 1980)

Adaptation des propos de Brown (1980, cité dans Giasson, 2016) sous forme de schéma par nos soins.

Annexe 8 : tableau à doubles entrées de Joole (2008)

Cinq traitements : inférer, revenir en arrière/ anticiper, mémoriser, résumer/reformuler, clarifier							
Objectifs	Tâche	Relever Repérer	Relier Établir un lien	Remettre dans l'ordre	Répondre en justifiant	Écrire Rédiger Dessiner	Dire Théâtraliser
Cerner la situation d'énonciation : <ul style="list-style-type: none"> • Qui parle ? Qui raconte ? • À qui ? • D'où ? • À quel moment ? 	Les indices permettant d'identifier : <ul style="list-style-type: none"> • L'énonciateur et le destinataire • le lieu d'énonciation • le moment d'énonciation 	Relier entre eux les indices relatifs à la situation d'énonciation	Remettre dans l'ordre un dialogue	À l'oral	Transposer au discours indirect Introduire dans un dialogue le nom du locuteur suivi d'un verbe de parole	Un dialogue ou un monologue	
Repérer et identifier les actants : <ul style="list-style-type: none"> • Quelles dénominations ? • Quelles caractérisations ? • Quelles relations entre eux ? 	Les thèmes et les reprises Les éléments de portrait Des extraits significatifs	La chaîne des substitués Schéma actantiel		Toute question sur les actants	Rédiger quelques éléments de portraits Réécrire un texte descriptif en changeant le point de vue Dessiner le personnage	Mimer un personnage Interpréter un extrait après l'écriture transcodée (passage d'un genre à un autre)	
Identifier la cohérence : <ul style="list-style-type: none"> • de type chronologique • de type topographique • autre 	Les connecteurs et indicateurs de lieu, de temps Les connecteurs, la silhouette du texte Extraire des phrases significatives et les classer	Reconstituer la trame chronologique sur un axe, un parcours sur un plan Entre deux phrases	Remettre un texte dans l'ordre chronologique Changer l'ordre d'un parcours	Rappeler l'histoire ou faire anticiper la suite	Insérer un épisode supplémentaire		
Dégager la logique d'enchaînement des faits ou des événements : <ul style="list-style-type: none"> • de causes à conséquence • d'opposition/ de concession • d'hypothèse/ de 	Les connecteurs, la silhouette du texte Extraire des phrases significatives et les classer	Entre deux phrases	Des syntagmes pour construire une phrase, des phrases pour construire un court texte	Pourquoi ? Avec quelles conséquences ?	Et si...?	Compléter une phrase Reformuler une phrase, un court texte Ajouter les connecteurs manquants	
Hierarchiser : <ul style="list-style-type: none"> • des idées • des événements • des actants 	Les relever		Un court texte	Questionner à l'oral	Résumer Rédiger un titre Choisir entre plusieurs résumés		

Partie 1 : Balthazar

Exercices et textes tirés de la méthodologie "Je lis, je comprends" CE2

- Écoute le texte qui va être lu par ton enseignant.

Balthazar et la pierre de lune

A la demande d'un magicien, Balthazar descendit dans une grotte pour aller chercher une pierre de lune. Mais, au moment de remonter, Balthazar refusa de la donner au magicien. Celui-ci entra alors dans une furie épouvantable et se mit à hurler. La paroi qui servait à fermer la grotte se remit d'elle-même à sa place dès qu'il eut prononcé des paroles magiques. Balthazar resta deux jours sans manger et sans boire. Le troisième jour enfin, désespéré, il frotta, sans y penser, la bague que le magicien lui avait donnée et dont il ne connaissait pas le pouvoir. Aussitôt, au milieu d'un nuage de poussière d'or, Balthazar entendit : « Que veux-tu ? Nous voici prêts à exaucer tous tes vœux. »

Adapté librement des Contes des Mille et une nuits

- Relis le texte de manière individuelle avant de passer aux questions.

Exercice 1 :

La phrase ci-dessous comporte deux parties correspondant chacune à une action.

Numérote les actions dans l'ordre où elles se passent.

"La paroi qui servait à fermer la grotte se remet d'elle-même à sa place dès qu'il eut prononcé des paroles magiques."

- La paroi qui sert à fermer la grotte se remet à sa place.
- Le magicien prononce des paroles magiques.

...../ 1

Quels sont les mots de la phrase qui t'ont permis de répondre ?

.....

...../ 1

Exercice 2 :

Relis les personnages et les phrases qui leur correspondent.

- | | |
|---------------|--|
| Les voix ● | ● Il frotta la bague. |
| Balthazar ● | ● Celui-ci entra dans une furie épouvantable. |
| Le magicien ● | ● ... se remit d' elle-même à sa place. |
| La paroi ● | ● Nous voici prêtes à exaucer tous tes vœux. |

...../ 2

Exercice 3 :

Coche la case du résumé qui correspond le mieux à l'histoire.

- Coincé depuis deux jours dans une grotte, Balthazar prononce des paroles magiques et fait apparaître un génie.
- Coincé depuis deux jours dans une grotte, Balthazar se désespère. Un nuage de poussière d'or apparaît alors qu'il frotte par hasard la bague qu'il porte.
- Coincé depuis deux jours dans une grotte, Balthazar est sauvé par le magicien qui lui offre une pierre de lune.

...../1

Partie 2 : L'ours polaire

- Lis le texte tout seul dans un premier temps.

Du haut de ses 2 mètres et avec ses 500 kilos, l'ours blanc bat tous les records. Le roi de la banquise, c'est lui ! Sous ses airs de bon gros géant, c'est un grand chasseur. Il peut marcher des heures sur la glace à la recherche de phoques bien gras. Cependant, ils trouvent de bonnes cachettes pour lui échapper. Quand il en repère un, il **le** guette. Notre ours est du genre patient... Il attend qu'un membre du groupe se retrouve seul avant de le croquer.



Adapté librement du texte "Animaux des pôles : la glace pour royaume", Wakou, janvier 2017, n°334

Exercice 4 :

A) **Souligne** dans le texte tous les mots qui reprennent "l'ours blanc".

...../5

B) A qui fait-on référence en disant **le** à la ligne 8 du texte.

.....

...../1

Exercice 5 :

Note les informations importantes sur l'ours que tu as retenues.

.....

...../3

Partie 3 : Le cinéma

Exercices et textes tirés de la méthodologie "Je lis, je comprends" CE2

- Lis le texte tout seul dans un premier temps.

Le Cinéma

Vivre une grande aventure, se déplacer dans l'espace et le temps tout en restant immobile, voir le monde venir à soi, vibrer, trembler, pleurer, rire, ce sont les extraordinaires sensations que nous offre le "7^{ème} art".

.....

Ce sont les frères Louis et Auguste Lumière qui mettent au point cette fantastique invention. La première séance publique est donnée à Paris le 28 décembre 1895. Cette simple attraction devient rapidement un art véritable. Aujourd'hui, ce divertissement populaire attire régulièrement beaucoup de spectateurs et amateurs du grand écran.

.....

Apparus avec le cinéma, les trucages, dont Georges Méliès est l'inventeur, font entrer les spectateurs dans le monde du merveilleux et du fantastique. Dès sa première version en 1933, King Kong est un film qui utilise largement l'illusion et les trucages.

Exercice 6 :

A) Donne un titre aux paragraphes rouge et bleu.

...../2

Exercice 7 :

Complète les phrases sur l'histoire du cinéma en utilisant les connecteurs suivants :

à son origine – Bien qu' - D'ailleurs - Quelques années plus tard – par la suite – déjà

..... il soit le plus jeune des Arts reconnus, le cinéma est
 centenaire. Muet,, il deviendra parlant
 l'introduction de la couleur et des
 trucages rendront plus réalistes les images. King Kong est un film qui utilise
 largement ces principes.

Annexe 10 : correctif de l'évaluation**Pré-test**

Date :

Classe : 1 2

Code de l'élève : **CORRIGÉ****Objectifs :**

Objectifs		Points	Seuil	Points obtenus	
Partie 1 : Balthazar et la pierre de lune					
1	Ordonner les actions d'un texte. (compréhension) (connecteurs)	2	1		
2	Associer un substitut à son référent. (analyse) (substituts)	2	1		
3	Choisir un résumé correspondant au texte lu. (analyse) (idées essentielles)	1	1		
Partie 2 : L'ours polaire					
4A	Identifier tous les substituts d'un GN. (analyse) (substituts)	5	3		
4B	Identifier à quel substitut se rapporte un pronom. (analyse) (substituts)	1	1		
5	Synthétiser les informations d'un texte. (synthèse) (idées essentielles)	3	2		
Partie 3 : le cinéma					
6	Inventer un titre pour un paragraphe intermédiaire. (synthèse) (idées essentielles)	2	2		
7	Utiliser un connecteur dans son contexte. (application) (connecteurs)	6	3		
TOTAL DES POINTS		22	14		
Notes	Non atteint	Atteint minimalement	Atteint	Atteint avec facilité	Atteint avec grande facilité
Points	... - 13.5	14 - 15.5	16 - 17.5	18 - 19	19.5 - 22

Partie 1 : Balthazar

Exercices et textes tirés de la méthodologie "Je lis, je comprends" CE2

- Écoute le texte qui va être lu par ton enseignant.

Balthazar et la pierre de lune

A la demande d'un magicien, Balthazar descendit dans une grotte pour aller chercher une pierre de lune. Mais, au moment de remonter, Balthazar refusa de la donner au magicien. Celui-ci entra alors dans une furie épouvantable et se mit à hurler. La paroi qui servait à fermer la grotte se remit d'elle-même à sa place dès qu'il eut prononcé des paroles magiques. Balthazar resta deux jours sans manger et sans boire. Le troisième jour enfin, désespéré, il frotta, sans y penser, la bague que le magicien lui avait donnée et dont il ne connaissait pas le pouvoir. Aussitôt, au milieu d'un nuage de poussière d'or, Balthazar entendit : « Que veux-tu ? Nous voici prêtes à exaucer tous tes vœux. »

Adapté librement des Contes des Mille et une nuits

- Relis le texte de manière individuelle avant de passer aux questions.

Exercice 1 :

La phrase ci-dessous comporte deux parties correspondant chacune à une action.

Numérote les actions dans l'ordre où elles se passent.

"La paroi qui servait à fermer la grotte se remet d'elle-même à sa place dès qu'il eut prononcé des paroles magiques."

2 La paroi qui sert à fermer la grotte se remet à sa place.

1 Le magicien prononce des paroles magiques.

...../ 1

Quels sont les mots de la phrase qui t'ont permis de répondre ?

dès qu' / dès qu'il

...../ 1

Exercice 2 :

Relis les personnages et les phrases qui leur correspondent.

- | | | | |
|-------------|---|---|--|
| Les voix | ● | ● | Il frotta la bague. |
| Balthazar | ● | ● | Celui-ci entra dans une furie épouvantable. |
| Le magicien | ● | ● | ... se remit d' elle-même à sa place. |
| La paroi | ● | ● | Nous voici prêtes à exaucer tous tes vœux. |

...../ 2

Exercice 3 :

Coche la case du résumé qui correspond le mieux à l'histoire.

- Coincé depuis deux jours dans une grotte, Balthazar prononce des paroles magiques et fait apparaître un génie.
- Coincé depuis deux jours dans une grotte, Balthazar se désespère. Un nuage de poussière d'or apparaît alors qu'il frotte par hasard la bague qu'il porte.
- Coincé depuis deux jours dans une grotte, Balthazar est sauvé par le magicien qui lui offre une pierre de lune.

...../1

Partie 2 : L'ours polaire

- Lis le texte tout seul dans un premier temps.

Du haut de ses 2 mètres et avec ses 500 kilos, l'ours blanc bat tous les records. Le roi de la banquise, c'est lui ! Sous ses airs de bon gros géant, c'est un grand chasseur. Il peut marcher des heures sur la glace à la recherche de phoques bien gras. Cependant, ils trouvent de bonnes cachettes pour lui échapper. Quand il en repère un, il le guette. Notre ours est du genre patient... Il attend qu'un membre du groupe se retrouve seul avant de le croquer.



Adapté librement du texte "Animaux des pôles : la glace pour royaume", Wakou, janvier 2017, n°334

Exercice 4 :

A) **Souligne** dans le texte tous les mots qui reprennent "l'ours blanc".

8 x 0.5 + 4 x 0.25

...../5

B) A qui fait-on référence en disant **le** à la ligne 8 du texte.

On fait référence au phoque.....

...../1

Exercice 5 :

Note les informations importantes sur l'ours que tu as retenues.

Il mesure 2 mètres, il pèse 500 kilos, c'est un chasseur, le roi de la banquise, il marche des heures sur la glace, il est patient, il mange des phoques.

...../3

Partie 3 : Le cinéma

Exercices et textes tirés de la méthodologie "Je lis, je comprends" CE2

- Lis le texte tout seul dans un premier temps.

Le Cinéma

Vivre une grande aventure, se déplacer dans l'espace et le temps tout en restant immobile, voir le monde venir à soi, vibrer, trembler, pleurer, rire, ce sont les extraordinaires sensations que nous offre le "7^{ème} art".

Les inventeurs / La nouvelle invention / L'invention des frères Louis et Auguste

Ce sont les frères Louis et Auguste Lumière qui mettent au point cette fantastique invention. La première séance publique est donnée à Paris le 28 décembre 1895. Cette simple attraction devient rapidement un art véritable. Aujourd'hui, ce divertissement populaire attire régulièrement beaucoup de spectateurs et amateurs du grand écran.

Les trucages / Le cinéma truqué / Les effets spéciaux

Apparus avec le cinéma, les trucages, dont Georges Méliès est l'inventeur, font entrer les spectateurs dans le monde du merveilleux et du fantastique. Dès sa première version en 1933, King Kong est un film qui utilise largement l'illusion et les trucages.

Exercice 6 :

A) Donne un titre aux paragraphes rouge et bleu.

...../2

Exercice 7 :

Complète les phrases sur l'histoire du cinéma en utilisant les connecteurs suivants :

à son origine – Bien qu' - D'ailleurs - Quelques années plus tard – par la suite – déjà

Bien qu'..... il soit le plus jeune des Arts reconnus, le cinéma estdéjà..... centenaire. Muetà son origine....., il deviendra parlantpar la suite..... ...Quelques années plus tard..... l'introduction de la couleur et des trucages rendront plus réalistes les images. ...D'ailleurs... King Kong est un film qui utilise largement ces principes.

Annexe 11 : planification de la séquence

Travail de Bachelor : planification niveau 2

INFORMATIONS GÉNÉRALES

Contexte des classes: nous travaillons des compétences nécessaires à la compréhension avec deux classes de 6H. La classe 1 est composée de 24 élèves et la classe 2 de 25 élèves. Les élèves ne travaillent pas avec la méthodologie "Je lis, je comprends".

Cette planification a été réalisée avant le passage en classe et le pré-test. Nous avons anticipé des compétences à travailler en fonction du degré dans lequel ils évoluent.

OBJECTIFS DU PER

21 — Lire de manière autonome des textes variés et développer son efficacité en lecture...

- 9...en émettant et en vérifiant des hypothèses sur le sens et l'interprétation du texte
- 6...en anticipant le contenu d'un texte en fonction du support et du genre textuel
- 5...en situant une information dans une des parties du texte
- 4...en mobilisant et en développant ses connaissances langagières (lexicales, grammaticales, phonologiques, prosodiques,...) et extra-langagières (connaissance du monde, références culturelles,...)
- 3...en dégagant le sujet et l'organisation générale d'un texte et en hiérarchisant les contenus
- 2...en utilisant les moyens de référence

L1 26 — Construire une représentation de la langue pour comprendre et produire des textes...

- 7...en développant et en structurant un vocabulaire commun pour parler du langage et de la langue.
- 3...en développant l'usage de divers outils de référence (dictionnaires, grammaires scolaires,...)
- 2...en découvrant et en s'appropriant les principales régularités de construction et de fonctionnement du mot, de la phrase et du texte

CAPACITÉ TRANSVERSALE

Travail autour des **stratégies d'apprentissage** afin de garantir l'autonomie des élèves dans la compréhension de l'écrit.

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

- 1 Utiliser et comprendre les **connecteurs** dans un contexte. (Application et Compréhension)
- 2 Distinguer les **substituts** dans un texte en les associant à leur référent. (Analyse)
- 3 Synthétiser les informations d'un texte pour en ressortir les **idées essentielles**. (Synthèse)
- 4 Gérer son activité de lecture de manière **autonome**. (socio-affectif)

INVENTAIRE DES LEÇONS

Pré-test (50min)	
Leçon 1	
Leçon 2	Les substituts + idées essentielles (150 minutes)
Leçon 3	
Leçon 4	
Leçon 5	Les connecteurs + idées essentielles (150minutes)
Leçon 6	
Post-test (50 min)	

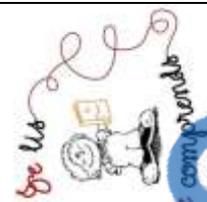
MÉTHODOLOGIE

- ★ La méthodologie "Je lis, je comprends" CE2.
- ★ Des outils créés par nos soins.

Situation d'apprentissage	Nombre d'unité	Objectifs	Activités	Matériel
évaluation	1 x 60 min	1 2 3 4	Pré-test Les élèves remplissent le test de manière autonome.	Copies du test
●●○○	1 x 60 min	2 3 4	Substituts + idées essentielles (1) 1) Explication de notre travail en classe. 2) Discussion autour des stratégies. 3) Questionnement sur les substituts. 4) Fiche sur les substituts + corrections. 5) <u>Activité sur les substituts en mouvement et fermeture.</u>	Fiche A3 Marqueur Dossier Fiche à distribuer
○○○○	1 x 60 min	2 3 4	Substituts + idées essentielles (2) 1) Lire une petite histoire et leur demander de ressortir les idées essentielles. 2) Activité pour aboutir aux classes grammaticales. 3) Continuer et terminer les fiches. 4) <u>Jeu et fermeture.</u>	Dossiers Fiches Jeu Activité d'ouverture
○○●○	1 x 60 min	2 3 4	Substituts + idées essentielles (3) Travailler sous forme d'ateliers récapitulatifs.	3 ateliers
●●○○	1 x 60 min	1 3 4	Connecteurs + idées essentielles (1) 1) Rappel substitut + ouverture sur connecteurs. 2) Fiche du moyen + corrections. 3) Fermeture.	Dossiers Fiches
○○○○	1 x 60 min	1 3 4	Connecteurs + idées essentielles (2) 1) Ouverture. 2) Continuer et terminer les fiches. 3) Nouvelles activités si besoin 4) <u>Fermeture.</u>	Activité d'ouverture Dossiers Fiches Autres activités ?
○○●○	1 x 60 min	1 3 4	Connecteurs + idées essentielles (3) Travail sous forme d'ateliers afin de revoir les 3 domaines. Fermeture + annonce de l'évaluation.	Activité d'ouverture Dossiers et fiches Autres activités ?
évaluation	1 x 60 min	1 2 3 4	Post-test Les élèves remplissent le test de manière autonome.	Copies du test

Annexe 12 : canevas de la leçon 1

Les substituts & idées essentielles (1)

<p>Date : le 3 décembre 2018 (classe 1) et le 6 décembre 2018 (classe 2).</p> <p>Classe : 6H.</p> <p>Discipline : Français, lecture-compréhension.</p> <p>Thème, sujet : substituts et idées essentielles.</p> <p>Temps d'apprentissage : ●●○○</p>		<p>Condition Nous donnons cette leçon durant la même semaine aux classes 1 et 2.</p> <ul style="list-style-type: none"> ★ Classe 1 = 23 élèves ★ Classe 2 = 25 élèves <p>Les élèves ont passé le test la semaine dernière. Nous allons prendre le temps de leur rappeler la raison de notre venue dans les classes.</p> <p>La leçon va durer 50 minutes. Avant de commencer, nous allons faire un jeu de présentation.</p>
<p>Objectifs spécifiques d'apprentissage</p> <ul style="list-style-type: none"> ★ Distinguer les substituts dans un texte en les associant à leur référent. (Analyse) ★ Synthétiser les informations d'un texte pour en ressortir les idées essentielles. (Synthèse) ★ Gérer son activité de lecture de manière autonome. (Socio-affectif) 		
<p>Situation de la leçon</p> <p>●●○○ → Les élèves se trouvent dans une situation de motivation dans un premier temps, puis, nous passerons à la construction de nouvelles connaissances. Les élèves ont déjà de l'expérience dans la lecture-compréhension mais nous allons plus loin en construisant des stratégies.</p>		
<p>Objectifs généraux d'apprentissage</p> <p>L1 21 — Lire de manière autonome des textes variés et développer son efficacité en lecture...</p> <ol style="list-style-type: none"> 9...en émettant et en vérifiant des hypothèses sur le sens et l'interprétation du texte 6...en anticipant le contenu d'un texte en fonction du support et du genre textuel 5...en situant une information dans une des parties du texte 4...en mobilisant et en développant ses connaissances langagières (lexicales, grammaticales, phonologiques, prosodiques,) et extralingagières (connaissance du monde, références culturelles,...) 3...en dégageant le sujet et l'organisation générale d'un texte et en hiérarchisant les contenus 2...en utilisant les moyens de référence <p>L1 26 — Construire une représentation de la langue pour comprendre et produire des textes...</p> <ol style="list-style-type: none"> 7...en développant et en structurant un vocabulaire commun pour parler du langage et de la langue. 3...en développant l'usage de divers outils de référence (dictionnaires, grammaires scolaires,) 2...en découvrant et en s'appropriant les principales régularités de construction et de fonctionnement du mot, de la phrase et du texte 		
<p>Évaluation formative et différenciation</p> <p>Comme il s'agit de notre 1ère leçon, nous pouvons observer les élèves qui rencontrent le plus de difficultés. Nous avons prévu une différenciation au niveau du contenu en proposant des activités supplémentaires pour les élèves en avance.</p>		

Déroutement de la leçon 1

Durée	Formes de travail	Déroulement Activité d'apprentissage des élèves	Rôles de l'enseignant-e	Intentions	Moyens
5 min	Plenum	Ouverture : Nous prenons un moment pour discuter de notre venue en classe. Quels sont les buts et intérêts pour les élèves ?	<ul style="list-style-type: none"> Gardien du climat de classe. Médiateur. 	Cela permet de motiver les élèves et de les impliquer dans le projet.	-
10 min	Plenum	Quelles stratégies utilisent les élèves ? Nous demandons aux élèves quelles stratégies ils emploient lorsqu'ils ne comprennent pas le texte qu'ils lisent.	<ul style="list-style-type: none"> Gardien du climat de classe. Médiateur. Observateur. 	Nous trouvons judicieux de connaître leurs conceptions avant de commencer le thème.	Feuilles A3 Feutres
5 min	Plenum	Qu'est-ce qu'un substitut ? Nous exposons la première stratégie aux élèves. Nous leur proposons de prendre la parole pour nous donner des informations qu'ils connaissent. S'ils n'en ont aucune idée, nous donnons un exemple au tableau noir. ★ Qu'est-ce qu'un substitut ? ★ A quoi peut-il servir ? Pouvez-vous donner un exemple ?	<ul style="list-style-type: none"> Gardien du climat de classe. Médiateur. 	Puisque nous utilisons l'enseignement explicite, nous trouvons important que les élèves soient au clair avec cette notion avant de démarrer le thème.	-
20 min	Collectif Individuel	Réalisation des exercices : Nous distribuons les dossiers aux élèves. Nous allons, dans un premier temps, réaliser l'exercice 1 ensemble. Ensuite, nous lirons les consignes des exercices 2-3-4-5. Les élèves réalisent l'exercice 3 et 4 en premier et s'ils ont le temps, ils peuvent faire l'exercice 2 et 5. Nous corrigeons l'exercice 3 et 4 ensemble.	<ul style="list-style-type: none"> Gardien du climat de classe. Conseiller. Observateur. 	Il est important d'expliciter les stratégies pour reconnaître les substituts, c'est la raison pour laquelle nous faisons cet exercice en collectif.	1 dossier par élève Feuilles

<p>5 min</p>	<p>Individuel</p>	<p>Le tournus des phrases : Chaque élève reçoit une phrase. Il en prend connaissance et invente un substitut pour le mot en gras. Les élèves se déplacent une première fois, ils écrivent un nouveau substitut pour la phrase donnée. Il doit être différent de celui qui est déjà écrit. Ils se déplacent une deuxième fois et inventent à nouveau un substitut pour la phrase donnée. Ils ont la possibilité de corriger le substitut inventé par le camarade s'il est erroné.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gardien du climat de classe. • Conseiller. • Observateur. 	<p>Cet exercice est un complément à la méthode « je lis, je comprends », il permet aux élèves de travailler les objectifs de manière ludique.</p>	<p>Feuilles</p>
<p>5 min</p>	<p>Plenum</p>	<p>Fermeture : Les élèves retournent à leur place. Nous faisons un feedback de la leçon et les élèves notent ce qu'ils ont retenu de cette dernière.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gardien du climat de classe. 	<p>Clôturer la fin de leçon de manière à ce qu'ils soient prêts pour la suivante.</p>	<p>-</p>

Analyse a priori de la leçon 1

1 Quelles sont les procédures correctes de l'élève pour atteindre l'objectif ?

- ♥ Les élèves écoutent et comprennent les enjeux de notre travail de recherche dans la classe.
- ♥ Ils participent à l'activité d'ouverture et citent des stratégies. Ils lèvent la main pour prendre la parole.
- ♥ Ils participent à l'exercice réalisé en commun. Ils lèvent la main. Ils prennent en note les réponses sur leur feuille en soulignant correctement les mots en gras.
- ♥ Ils écoutent les consignes. Ils se lancent dans l'activité en commençant par l'exercice 3 puis le 4. A l'exercice 3, les élèves varient les formes et renomment "le renard" de 4 manières différentes. A l'exercice 4, les élèves identifient, en lisant et s'appropriant le texte, s'il s'agit d'un substitut pour la poupée ou Cosette.
- ♥ Une fois ces deux éléments faits, ils passent aux exercices supplémentaires : exercice 2 et 5. Si les élèves disposent encore de temps, ils pourront prendre un feutre effaçable et une carte plastifiée. Ils notent tous les substituts qui pourraient remplacer le nom entouré.
- ♥ Ils participent à l'activité de fermeture et identifient les éléments importants de la leçon.

2 Quelles erreurs pourraient-ils faire ? Comment les observer ?

- ♥ Les élèves ont de la peine à respecter les règles de vie de la classe.
- ♥ Ils ne comprennent pas où nous voulons en venir avec les stratégies. Ils donnent de mauvaises stratégies.
- ♥ Ils ne participent pas à l'exercice. Ils identifient la mauvaise personne avec les substituts.
- ♥ Ils n'écoutent pas la consigne et sont perdus dans les exercices suivants. Ils réalisent les exercices dans un mauvais ordre. Ils font des fautes dans les exercices.
- ♥ Ils ont de la peine à comprendre l'exercice en mouvement et celui-ci se déroule mal.

3 Qu'est-ce que je mets en place pour éviter ces erreurs ? Erreurs volontaires ?

- ♥ S'il s'agit d'erreurs dans les exercices, celles-ci sont "normales" car nous commençons ce nouveau thème.
- ♥ S'il s'agit d'un mauvais comportement, nous allons les recadrer.

4 Est-ce qu'il y aura des blocages ? Où ? Blocages volontaires ?

- ♥ Les élèves vont peut-être se bloquer face au mot "stratégie".

5 Comment vont-ils faire le geste juste ? Comment vont-ils finir par trouver la bonne réponse ?

- ♥ Par nos remarques, interventions et observations durant les moments d'exercices nous allons pouvoir les aider et les conseiller afin de les réorienter.

Annexe 13 : matériel de la leçon 1, 1^{ère} fiche distribuée

CHAMP :	Comprendre	Ateliers CE2
COMPETENCES :	<input checked="" type="checkbox"/> Repérer les substituts	Unité 1 Fiche élève

Exercice 1

Surligne les mots en gras :
en bleu s'il s'agit du prince,
en rose s'il s'agit de la fille du sultan

Le prince allait partir en voyage. **Il** demanda à la fille du sultan ce qu'**elle** souhaitait. **La demoiselle** lui répondit que son unique vœu était qu'**il** fut toujours en bonne santé. **Le fils du roi** la pressa de **lui** demander quelque chose, mais **elle** persista dans son refus. Il **lui** dit alors : « **Je** sors et dans un instant **je** reviendrai. Si **tu** ne me demandes pas quelque chose **je** saurai ce qu'il me reste à faire. » **Elle** lui dit alors : « **Je** désire la boîte de la patience, la boîte de la douleur et le sabre de sang. Si **tu** me rapportes ces choses-là je t'épouserai. »

Exercice 2

Surligne tous les GN (groupes nominaux) ou pronoms qui désignent le homard.

Le homard commun d'Europe est bleu. Cette créature marine vit près des rochers et se déplace sur les fonds grâce à quatre paires de pattes, en se propulsant souvent à l'aide d'autres pattes situées sous l'abdomen. Ce gros crustacé se développe en changeant de carapace de temps à autre. Il peut peser 4,5 kg ou plus. Cet animal possède deux pinces, l'une très grosse et lourde, l'autre plus petite et dotée de dents, qui lui sert à saisir et à déchiqueter les aliments.

Exercice 3

Remplace le mot renard barré par un GN (groupe nominal) ou un pronom.

Le renard est le plus répandu des canidés européens. **Le renard** se trouve dans le monde entier. **Le renard** de la forêt se fixe parfois dans les grands parcs à végétation épaisse au milieu des villes. Oiseaux et petits rongeurs font habituellement partie du menu **du renard** **Le renard** est actuellement massacré car on l'accuse de propager la rage.

Exercice 4

Ecris **C** pour Cosette et **P** pour la poupée pour indiquer quel personnage de l'histoire est représenté par le pronom surligné.

Au premier rang, et en avant, le marchand avait placé, une immense poupée haute de près de deux pieds qui était vêtue d'une robe de crêpe rose avec des épis d'or sur la tête et qui avait de vrais cheveux et des yeux en émail. Tout le jour, **cette merveille** avait été étalée à l'ébahissement des passants sans qu'il se fût trouvé une mère assez riche pour **la** donner à son enfant.

Au moment où Cosette sortit, son seau à la main, **elle** ne put s'empêcher de lever les yeux sur cette prodigieuse poupée, vers **la dame**, comme **elle** l'appelait.

La pauvre enfant s'arrêta pétrifiée. **Elle** n'avait pas encore vu cette poupée de près.

Cosette se disait qu'il fallait être reine ou au moins princesse pour avoir une « **chose** » comme cette poupée. **Elle** considérait cette belle robe rose, ces beaux cheveux lisses, et **elle** pensait : Comme **elle** doit être heureuse, cette poupée-là !

Extrait de « Les Misérables » Victor Hugo

Exercice 5

- Pourquoi vous n'allez pas en classe ? demande Sophie.
- Quelle idée ! Nous avons nos animaux pour nous instruire, répond Léon.
- Vous êtes combien ?
- Nous sommes cinq enfants.

Je suis Léon, j'ai un cheval, **il**¹ nous apprend l'arithmétique.

Voici Claude, **elle**² a un corbeau ; **il**³ nous apprend la géographie.

Voici Eugène, **il**⁴ a un castor, **il**⁵ nous apprend l'architecture.

Voici Gilbert, **il**⁶ a un phoque, **il**⁷ nous apprend la natation.

Voici Auguste, **il**⁸ a un essaim d'abeilles, **elles**⁹ nous apprennent la géométrie.

Après cette conversation, Sophie demande si **elle**¹⁰ peut rejoindre le groupe avec sa tortue : elle est très forte en E.P.S., **elle**¹¹ ferait un bon professeur. Tous ensemble, **ils**¹² décident de créer une école.

Ecris dans le tableau, en face du pronom, le ou les référent(s) qui lui correspond :

il ¹ :	il ⁵ :	elles ⁹ :
elle ² :	il ⁶ :	elle ¹⁰ :
il ³ :	il ⁷ :	elle ¹¹ :
il ⁴ :	il ⁸ :	ils ¹² :

Annexe 14 : matériel de la leçon 1, fiche du tournus des phrases

Prénom :	Date :
<h1>LES SUBSTITUTS (1)</h1>	
Elle mange une pomme.	
1.	
2.	

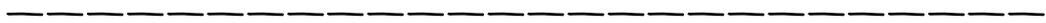
Chaque élève disposait d'une feuille différente, voici la liste des autres phrases :

1. **Il** fait un gâteau.
2. **Nous** partons en vacances.
3. **Ils** chantent dans le même chœur.
4. **Elles** se rendent en bus à la Saint-Nicolas.
5. **Vous** regardez un film au cinéma.
6. **Elle** aime bien les chats.
7. **Il** traverse la ville accompagné de son frère.
8. **Ils** partent en voyage pour les vacances de Noël.
9. **Elles** jouent à un jeu de société.
10. **Nous** rentrons tard à la maison.
11. **Vous** avez rédigé votre liste pour le Père Noël.
12. **Elle** se rend en Afrique pour un voyage humanitaire.
13. **Il** se réjouit de recevoir ses cadeaux d'anniversaire.
14. **Elles** montent à cheval chaque semaine.
15. **Elle** crée des œuvres d'art, c'est une vraie artiste.
16. **Il** court le Morat-Fribourg chaque année.

17. **Elles** ouvrent un nouveau magasin de chaussure.
18. **Ils** observent les animaux de la forêt.
19. **Nous** allons au marché de Noël.
20. **Vous** avez menti au sujet de l'ordinateur volé.
21. **Il** aime manger du chocolat suisse.
22. **Elle** voit son voisin chaque matin.
23. **Ils** finissent leurs études dans une année.

Annexe 15 : matériel de la leçon 1, fiche "mon journal"

MON JOURNAL D'APPRENTISSAGE :



DATE :	CE QUE J'AI RETENU DE LA LEÇON :
<p>.....</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>.....</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>.....</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

.....
.....
.....

Annexe 16 : canevas de la leçon 2

Les substituts & idées essentielles (2)

<p>Date : le 11 décembre 2018 (classe 1) et le 11 décembre 2018 (classe 2).</p> <p>Classe : 6H.</p> <p>Discipline : Français, lecture-compréhension.</p> <p>Thème, sujet : substituts et idées essentielles.</p> <p>Temps d'apprentissage : ○○○○</p>		<p>Condition : Nous donnons cette leçon durant la même semaine aux classes 1 et 2.</p> <ul style="list-style-type: none"> ★ Classe 1 = 23 élèves ★ Classe 2 = 25 élèves <p>Nous nous trouvons à la 2ème leçon sur le thème des substituts.</p>
<p>Objectifs spécifiques d'apprentissage</p> <ul style="list-style-type: none"> ★ Distinguer les substituts dans un texte en les associant à leur référent. (Analyse) ★ Synthétiser les informations d'un texte pour en ressortir les idées essentielles. (Synthèse) ★ Gérer son activité de lecture de manière autonome. (Socio affectif) 		<p>Situation de la leçon</p> <p>○○○○ → Nous nous trouvons dans une phase de construction. Les élèves développent des connaissances sur les substituts. Ces stratégies s'intègrent petits à petits.</p>
<p>Objectifs généraux d'apprentissage</p> <p>L1 21 — Lire de manière autonome des textes variés et développer son efficacité en lecture...</p> <ol style="list-style-type: none"> 9...en émettant et en vérifiant des hypothèses sur le sens et l'interprétation du texte 6...en anticipant le contenu d'un texte en fonction du support et du genre textuel 5...en situant une information dans une des parties du texte 4...en mobilisant et en développant ses connaissances langagières (lexicales, grammaticales, phonologiques, prosodiques,) et extralingagières (connaissance du monde, références culturelles,...) 3...en dégagant le sujet et l'organisation générale d'un texte et en hiérarchisant les contenus 2...en utilisant les moyens de référence <p>L1 26 — Construire une représentation de la langue pour comprendre et produire des textes...</p> <ol style="list-style-type: none"> 7...en développant et en structurant un vocabulaire commun pour parler du langage et de la langue. 3...en développant l'usage de divers outils de référence (dictionnaires, grammaires scolaires,) 2...en découvrant et en s'appropriant les principales régularités de construction et de fonctionnement du mot, de la phrase et du texte 		<p>Évaluation formative et différenciation</p> <p>Comme les élèves avancent à des rythmes différents, nous proposons des activités supplémentaires pour que tous les élèves aient quelque chose à faire pour progresser dans le thème. Nous veillons à ce que ces exercices ne gardent pas de traces (moyens de ne pas créer encore plus de fiches et de creuser les écarts).</p>

Déroutement de la leçon 2

Durée	Formes de travail	Déroutement Activité d'apprentissage des élèves	Rôles de l'enseignant-e	Intentions	Moyens
5 min	Plenum	Ouverture : Rappel de la dernière leçon. Ensuite, nous lisons un texte. Les élèves écoutent et relèvent les idées essentielles du texte. Nous allons ensuite faire un vote à main levée pour trouver la phrase qui résume le mieux le texte.	<ul style="list-style-type: none"> Gardien du climat de classe. Médiateur. 	Durant ce moment, nous rappelons les éléments du dernier cours.	Texte de Je lis, je comprends.
10 min	Plenum	Correction des exercices 3 et 4 : Nous distribuons les dossiers aux élèves. Nous corrigeons en plenum les 2 exercices réalisés lors de la dernière leçon.	<ul style="list-style-type: none"> Gardien du climat de classe. Médiateur. 	Nous trouvons important de prendre un moment pour corriger les exercices.	Dossier Feuilles
10 min	Individuel	Réalisation d'autres exercices : Les élèves peuvent poursuivre la fiche en réalisant les exercices 2 et 5. Pour les élèves ayant terminé la fiche, ils peuvent s'occuper en remplissant une feuille plastifiée avec des exercices de "Je lis, je comprends" en lien avec les substituts.	<ul style="list-style-type: none"> Gardien du climat de classe. Conseiller. Observateur. 	Nous proposons un nombre d'activités à réaliser. Nous attendons des élèves qu'ils terminent la fiche commencée.	Dossier Feuilles Feuilles sup. Feutres Effaçables Correctifs
10 min	Individuel	Le tournus des phrases : Chaque élève reçoit une phrase. Il en prend connaissance et invente un substitut pour le mot en gras. Les élèves se déplacent une première fois, ils écrivent un nouveau substitut pour la phrase donnée. Il doit être différent de ce qui est déjà écrit. Ils se déplacent une deuxième fois et inventent à nouveau un substitut pour la phrase donnée. Ils ont la possibilité de corriger le substitut inventé par le camarade s'il est erroné.	<ul style="list-style-type: none"> Gardien du climat de classe. Conseiller. Observateur. 	Cet exercice est un complément à la méthode « Je lis, je comprends », il permet aux élèves de travailler les objectifs de manière ludique.	25 feuilles

<p>15 min</p>	<p>En duo</p>	<p>Exercice substituts cartes plastifiées Sous forme de concours, les élèves remplissent les feuilles plastifiées. Ils notent des substituts possibles par rapport au mot entouré. Après 4 minutes, nous stoppons l'activité et demandons aux élèves le nombre de substituts trouvé. Mise en commun : comment avez-vous trouvé beaucoup de substituts ? Nous orientons les élèves vers les différentes classes grammaticales qu'ils peuvent utiliser.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gardien du climat de classe. • Conseiller. • Observateur. 	<p>Nous souhaitons attirer l'attention des élèves sur la grande diversité des substituts.</p>	<p>Feuilles plastifiées Hiboux. Feutres Pates</p>
<p>5 min</p>	<p>Plenum</p>	<p>Fermeture : Les élèves retournent à leur place. Nous faisons un feedback de la leçon et les élèves notent ce qu'ils ont retenu de cette dernière.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gardien du climat de classe. 	<p>Clôturer la fin de leçon de manière à ce qu'ils soient prêts pour la suivante.</p>	<p>-</p>

Analyse a priori de la leçon 2

1 Quelles sont les procédures correctes de l'élève pour atteindre l'objectif ?

- ♥ Les élèves écoutent l'histoire. Ils sont à leur place et attentifs.
- ♥ Ils relèvent les idées essentielles du texte et posent des questions de compréhension s'il y en a.
- ♥ Ils répondent aux questions de l'enseignante.
- ♥ Ils participent à la correction en plenum et corrigent leur feuille.
- ♥ Ils continuent la fiche avec les exercices 2 et 5. Ils lèvent la main pour poser des questions. Ensuite, ils peuvent prendre un exercice plastifié et le remplir. Une fois terminé, ils peuvent me demander l'autocorrectif. S'ils ont des questions, ils peuvent lever la main.
- ♥ Les élèves participent au tournus des phrases. Ils écoutent la consigne. Ils notent un petit changement de sujet par un substitut. Ils se déplacent en marchant à la place voisine. S'ils ont besoin de faire des corrections, ils peuvent le noter en dessous, puis ils ajoutent une nouvelle phrase. Ils retournent à leur place. Ils corrigent leur feuille.
- ♥ Les élèves reviennent au calme. Ils reçoivent une feuille pour deux. Ils doivent trouver en 4 minutes un maximum de substitut. Ils donnent le meilleur d'eux et collaborent avec leur voisin. Ils écoutent la mise en commun.
- ♥ Les élèves reprennent leur dossier et notent l'élément à retenir de la leçon d'aujourd'hui.

2 Quelles erreurs pourraient-ils faire ? Comment les observer ?

- ♥ Les élèves pourraient ne pas écouter durant le moment de consigne et n'écouteraient pas attentivement l'histoire. Ils nous donneraient de mauvaises réponses quant aux idées essentielles du texte.
- ♥ Ils n'écoutent pas durant la correction et ont de la peine à corriger leurs exercices.
- ♥ Ils ne comprennent pas les justifications et ne demandent pas de précision.
- ♥ Ils rencontrent des difficultés avec les exercices 2 et 5. Ils identifient de mauvais substituts. Lors de l'exercice avec les fiches dans les fourres plastiques, les élèves ne remplissent pas les exercices, ils rencontrent des difficultés, ils parlent avec leurs voisins.
- ♥ Durant le tournus des phrases, les élèves ne cherchent pas le bon substitut. Ils trouvent une mauvaise réponse. Ils corrigent des éléments justes. Ils laissent des fautes.
- ♥ Pour l'exercice en duo, les élèves ne collaborent pas bien. Ils ne cherchent pas dans les détails des solutions possibles. Ils écrivent de mauvais substituts qui ne correspondent pas au nom de référence.
- ♥ Ils n'arrivent pas à identifier quelque chose qu'ils ont appris.

3 Qu'est-ce que nous mettons en place pour éviter ces erreurs ? Erreurs volontaires ?

- ♥ Nous répétons les consignes et proposons des exemples avant de les laisser se plonger dans l'exercice.
- ♥ Nous allons passer dans les rangs afin d'aider les élèves, les conseiller, les guider pour certains.
- ♥ Nous effectuerons des corrections en plenum.

4 Est-ce qu'il y aura des blocages ? Où ? Blocages volontaires ?

- ♥ Les élèves vont peut-être être se bloquer avec la "stratégie d'identification des substituts".

5 Comment vont-ils faire le geste juste ? Comment vont-ils finir par trouver la bonne réponse ?

- ♥ Par nos remarques, interventions et observations durant les moments d'exercices nous allons pouvoir les aider et les conseiller afin de les réorienter.

Annexe 17 : matériel de la leçon 2, activité d'ouverture

Exercice 3

Lis ce texte puis barre la phrase intruse.

Il tonna toute la nuit. Le tonnerre gronda sans se ménager. Il couvrait de ses roulements sombres toute la campagne. Les éclairs s'ouvraient et se fermaient comme des ciseaux de feu. La foudre tomba sur un pin qui craqua et s'abattit. La maison tremblait. Les phoques repartirent sous l'eau comme des flèches. Le sous-sol, en ses profondeurs, répercutait les grondements. Enfoui sous mes couvertures, je pensais à la rivière. Sous la flamme bleue des éclairs, elle devait luire sinistrement.

Henri Bosco - L'enfant et la rivière

Exercice 4

Après plusieurs jours de pluie, la rivière est sortie de son lit. Les champs sont recouverts d'eau, la route est coupée. Cette nuit, l'eau est encore montée de plusieurs centimètres. La crue est importante. Elle atteint le niveau d'alerte. Les habitants sont inquiets, car si la pluie ne s'arrête pas, les jardins, les caves des maisons seront bientôt envahis et il faudra peut-être même penser à évacuer les lieux.

Coche la bonne case.

- Ce texte décrit un orage.
- Ce texte décrit une inondation.
- Ce texte décrit la pollution de la rivière.
- Ce texte décrit un exercice d'alerte.

Exercice 5

L'herbe mouillée lui rappela vite qu'une de ses bottes était percée. C'est alors que, s'approchant du carré planté de carottes, elle vit soudain l'une d'elles bouger. [...] Plus fort encore : la carotte marchait à l'envers, l'orange en haut, le vert en bas !

Mary se pinça avec fermeté et se fit si mal qu'elle sut qu'elle ne rêvait pas, puis avançant d'un bond, elle se retrouva avec un tout petit homme à ses pieds. [...]

Mary était sans voix.

Dick King Smith - Une marmite pleine d'or

Quel sentiment éprouve Mary en voyant une carotte marcher à l'envers ?

Coche la bonne case.

- de la joie
- de la tristesse
- de l'étonnement
- de la colère

Annexe 18 : matériel de la leçon 2, exercice supplémentaire 1Exercice 1

Surligne tous les mots ou expressions qui désignent la mésange.

La mésange est maintenant dans ma main, ses doigts fluets, très longs, fermement, tranquillement accrochés. Qu'elle était donc menue, la petite visiteuse matinale ! Bleue ? Pas tellement. Un vert olive transparissait sous l'azur de ses plumes. A peine plus grosse que mon pouce d'homme, un tout petit oiseau parfait.

Maurice Genevoix, Bestiaire sans oublier.

Annexe 19 : matériel de la leçon 2, exercice supplémentaire 2Exercice 2

Complète le texte en choisissant dans la banque de mots, les mots ou expressions qui désignent le crocodile mais tu ne dois pas utiliser le mot crocodile lui-même.

Le crocodile

..... vit dans les rivières
ou les lacs.

..... ne s'éloigne jamais
des bords de l'eau.

..... va à terre pour se
réchauffer au soleil.

Ses pattes sont courtes et son ventre traîne sur le sol,
aussi se déplace-t-
il lentement.

La gueule de est
très forte.

Elle est puissante comme d'énormes tenailles.

..... ne fait aucun bruit,
mais ses yeux surveillent sans cesse.

Immobile comme un tronc d'arbre, ses proies le confondent
avec les éléments naturels.

FH/MR

Le crocodile :

- Ce reptile
- Ce fauve
- Ce grand chasseur
- Ce lourdaud
- Cet animal marin
- Cet infatigable guetteur
- Il
- Ce prédateur
- Ce félin agile
- Ce carnivore féroce
- Ce roi de la forêt
- Ce monstre aquatique

Annexe 20 : matériel de la leçon 2, exercice supplémentaire 3

Exercice 3

Classe en 2 colonnes les mots en gras soulignés selon qu'il désigne l'homme âgé ou la dame.

Dans le train.

Le train s'était arrêté en gare depuis quelques minutes. De ma fenêtre, j'observai les voyageurs sur le quai : ceux qui étaient arrivés à destination et ceux qui se pressaient pour ne pas manquer leur correspondance. Parmi eux, je remarquai **un homme âgé** affublé d'une écharpe aux couleurs criardes. **Il** arriva peu de temps après dans notre wagon, visiblement essoufflé. **Le vieillard** installa ses bagages et prit place près **d'une dame**. Je **l'**entendis bientôt demander s'il pouvait **lui** emprunter son journal car il n'avait pas eu le temps d'en acheter un à la gare. Elle **le** trouva sans doute sans gêne car **elle** refusa. **L'homme**, surpris de sa réaction, dit alors à **la passagère** : « **Vous** n'êtes vraiment pas sympathique ! ». **Il** rassembla ses affaires et alla s'installer quelques sièges plus loin sans porter plus d'intérêt à **cette égoïste**. Un peu plus tard, le contrôleur verbalisa **la jeune femme** car elle n'avait pas acheté de billet. Je vis un sourire narquois illuminer le visage **du voyageur**.

MB

L'homme âgé	La dame
.....
.....
.....
.....
.....

Annexe 21 : matériel de la leçon 2, exercice supplémentaire 4

Exercice 4

Invente deux substituts pour l'homme âgé et deux pour la dame.

Annexe 22 : matériel de la leçon 2, cartes plastifiées sur les substituts

 elle	 ils
 ils	 il
 elles	 le chat
 la fleur	 la princesse



les
enfants



les légumes



les
maisons



le
marchand



le
garçon



le
footballeur



la
fleuriste



le livre

Rapport-Gratuit.com



le
cinéma



l'ours blanc



la robe



le
smartphone



les
biscuits



la
télévision



la plante



la piscine



la mer



Marion



Luca



Pauline,
Julie et
Paul



tous les
garçons



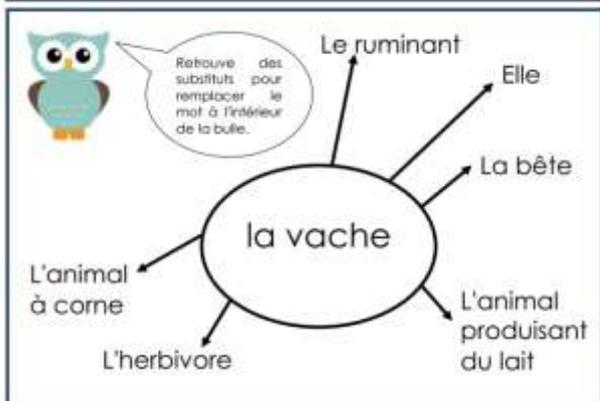
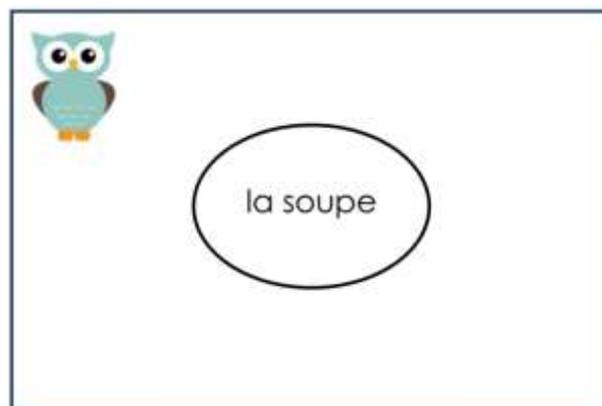
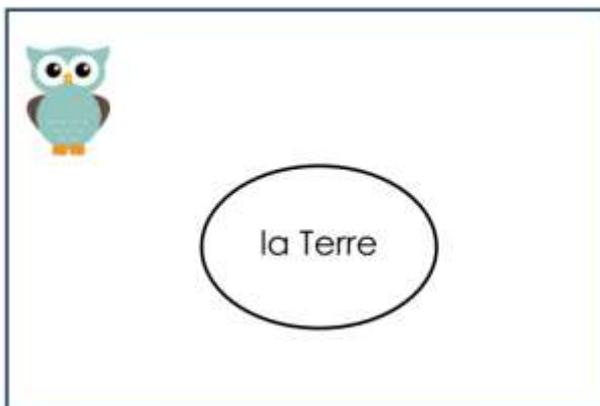
toutes les
filles



une
feuille



la forêt



Annexe 23 : canevas de la leçon 3

Les substituts & idées essentielles (3)

<p>Date : le 18 décembre 2018 (classe 1) et le 18 décembre 2018 (classe 2).</p> <p>Classe : 6H.</p> <p>Discipline : Français, lecture-compréhension.</p> <p>Thème, sujet : substituts et idées essentielles.</p> <p>Temps d'apprentissage : ○○○○</p>		<p>Condition</p> <p>Nous donnons cette leçon durant la même semaine aux classes 1 et 2.</p> <ul style="list-style-type: none"> ★ Classe 1 = 23 élèves ★ Classe 2 = 25 élèves <p>Nous nous trouvons à la 3ème leçon sur le thème des substituts.</p>
<p>Objectifs spécifiques d'apprentissage</p> <ul style="list-style-type: none"> ★ Distinguer les substituts dans un texte en les associant à leur référent. (Analyse) ★ Synthétiser les informations d'un texte pour en ressortir les idées essentielles. (Synthèse) ★ Gérer son activité de lecture de manière autonome. (Socio-affectif) 		<p>Situation de la leçon</p> <p>○○○→ Les élèves se trouvent dans une situation d'entraînement. En travaillant sous forme d'atelier, les élèves vont pouvoir revoir sous différents angles le thème des substituts.</p>
<p>Objectifs généraux d'apprentissage</p> <p>L1 21 — Lire de manière autonome des textes variés et développer son efficacité en lecture...</p> <ol style="list-style-type: none"> 9...en émettant et en vérifiant des hypothèses sur le sens et l'interprétation du texte 6...en anticipant le contenu d'un texte en fonction du support et du genre textuel 5...en situant une information dans une des parties du texte 4...en mobilisant et en développant ses connaissances langagières (lexicales, grammaticales, phonologiques, prosodiques,) et extralangagières (connaissance du monde, références culturelles,...) 3...en dégagant le sujet et l'organisation générale d'un texte et en hiérarchisant les contenus 2...en utilisant les moyens de référence <p>L1 26 — Construire une représentation de la langue pour comprendre et produire des textes...</p> <ol style="list-style-type: none"> 7...en développant et en structurant un vocabulaire commun pour parler du langage et de la langue. 3...en développant l'usage de divers outils de référence (dictionnaires, grammaires scolaires,) 2...en découvrant et en s'appropriant les principales régularités de construction et de fonctionnement du mot, de la phrase et du texte 		<p>Évaluation formative et différenciation</p> <p>Durant ce moment, nous sommes à disposition dans un atelier qui nous semble le plus complexe. Les élèves pourront donc passer en plus petits groupes afin de réaliser l'exercice.</p>

Déroutement de la leçon 3

Durée	Formes de travail	Déroutement Activité d'apprentissage des élèves	Rôles de l'enseignant-e	Intentions	Moyens
10 min	Collectif En groupe	Ouverture : jeu avec les cartes Pour commencer la leçon, nous parlons du déroulement de la leçon (expliquer que les corrections seront reprises en janvier). Ensuite, nous allons réaliser un exercice sur les différentes classes grammaticales.	<ul style="list-style-type: none"> Gardien du climat de classe. Conseiller. Observateur. 	Nous souhaitons faire émerger par cet exercice les différentes classes des substituts.	<ul style="list-style-type: none"> 4 groupes de substitut. 3 x 6 cartes 2x7 cartes
5 min	Individuel	Exercice lecture : Les élèves reçoivent un texte. Ils le lisent et soulignent les personnes en une couleur. Si certains élèves ont rapidement terminé, ils peuvent à deux faire une correction.	<ul style="list-style-type: none"> Gardien du climat de classe. Conseiller. Observateur. 	Nous pensons qu'il est intéressant de partir d'un texte afin que la lecture se mêle à l'identification.	Fiche avec exercice de lecture.
5 min	Plenum	Consigne : Nous donnons les consignes des 3 ateliers. Nous prenons un moment pour expliquer le tournus des différents ateliers. Nous passons en revue les 3 postes. 1. Exercice de lecture (les marmottes) 2. Domino + feuilles plastifiées 3. Lecture & idées essentielles	<ul style="list-style-type: none"> Gardien du climat de classe. Conseiller. 	Afin que les tournus se fassent plus fluidement, nous donnons les consignes avant de commencer.	<ul style="list-style-type: none"> Panneau des 3 postes Matériel Nom des élèves.
30 min	Individuel	3 Ateliers sur les substituts et idées essentielles : 1. Exercice de lecture (les marmottes) : Les élèves se regroupent et nous réalisons l'exercice ensemble en suivant le même principe que le précédent. 2. Domino + feuilles plastifiées : Les élèves réalisent un domino en groupe de 2-3 personnes. S'ils ont terminé avant la fin du temps, ils peuvent reprendre une feuille dans la fourre et remplir l'exercice.	<ul style="list-style-type: none"> Gardien du climat de classe. Médiateur. Observateur. 	Nous travaillons sous forme d'atelier car il s'agit du dernier moment sur les substituts. Les élèves peuvent d'exercer de manière ludique.	<ul style="list-style-type: none"> Fiche marmotte Lang. mat. Domino Feuilles plastifiées Feutres

<p>5 min</p>	<p>Plenum</p>	<p>3. Lecture & idées essentielles : Les élèves lisent un texte individuellement. Ils prennent ensuite un moment pour résumer les idées essentielles du texte en 1 minute. Lorsque les élèves entendent le signal, ils peuvent ranger et changer de poste.</p>	<p>6 textes Sabliers</p>
<p>Fermeture : Les élèves retournent à leur place. Nous faisons un feedback de la leçon et les élèves notent ce qu'ils ont retenu de cette dernière.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gardien du climat de classe. 	<p>Clôturer la fin de leçon de manière à ce qu'ils soient prêts pour la suivante.</p>	<p>-</p>

Analyse a priori de la leçon 3

1 Quelles sont les procédures correctes de l'élève pour atteindre l'objectif ?

- ♥ Les élèves se rappellent du contenu de la dernière leçon.
- ♥ Ils écoutent les consignes de l'activité avec les cartes. Ils prennent connaissance de la carte et se déplacent pour se remettre par famille. Ils communiquent avec les autres et essaient de se mettre d'accord.
- ♥ Une fois que nous leur demandons, ils retournent à leur place et écoutent la mise en commun.
- ♥ Ils réalisent l'exercice de lecture en silence et travaillent individuellement. Ils participent à la correction en plenum.
- ♥ Les élèves mettent leur feuille dans leur dossier et écoutent les différentes consignes des ateliers. Ils prennent connaissance des différents ateliers et groupes.
- ♥ **Atelier 1** : les élèves viennent vers nous et réalisent ensemble un exercice similaire à l'exercice individuel. Ils soulignent et notent les réponses. Ils répondent à nos questions.
- ♥ **Atelier 2** : les élèves se mettent à deux selon le plan et réalisent le domino en groupe. S'ils ont terminé avant la fin du temps à disposition, ils prennent une feuille et réalisent les exercices individuellement avec un feutre effaçable.
- ♥ **Atelier 3** : Les élèves choisissent un texte et le lisent. Ils se mettent avec un camarade qui n'a pas lu le même texte et le résume à l'autre en moins d'une minute.
- ♥ Les élèves nous aident à ranger le matériel et vont s'asseoir à leur place. Ils ajoutent un élément qu'ils ont appris durant la leçon.

2 Quelles erreurs pourraient-ils faire ? Comment les observer ?

- ♥ Les élèves n'arrivent pas à se remettre par groupe et ont de la peine à différencier les deux personnes masculines et féminines. Ils n'écoutent pas la mise en commun et n'arrivent pas à comprendre les classements.
- ♥ Ils ne réalisent pas l'exercice et attendent la correction en groupe.
- ♥ Lors des ateliers, les élèves ne réalisent pas les exercices correctement, ils badinent.

3 Qu'est-ce que nous mettons en place pour éviter ces erreurs ? Erreurs volontaires ?

- ♥ Nous formons des groupes de travail pour éviter les débordements de comportement.
- ♥ Nous serons au poste qui nous semble le plus important.

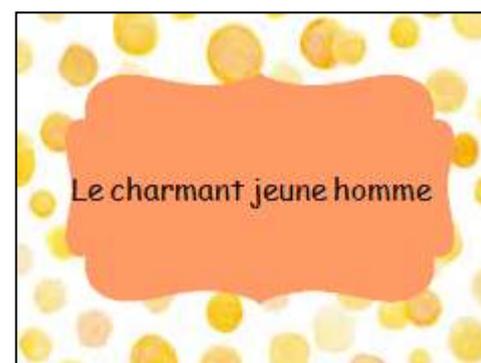
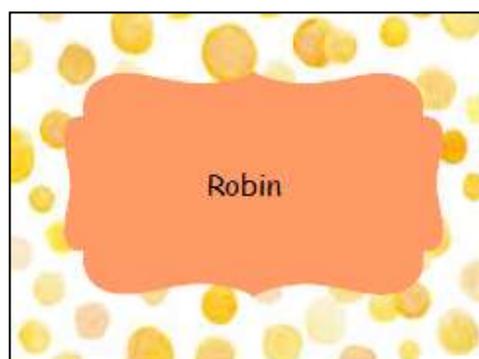
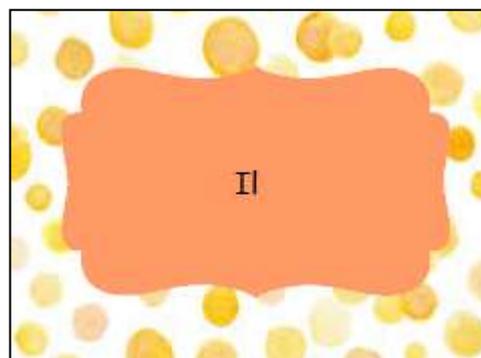
4 Est-ce qu'il y aura des blocages ? Où ? Blocages volontaires ?

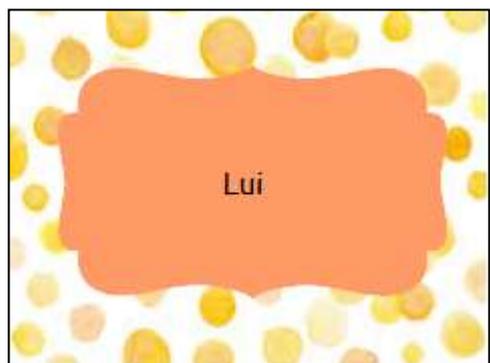
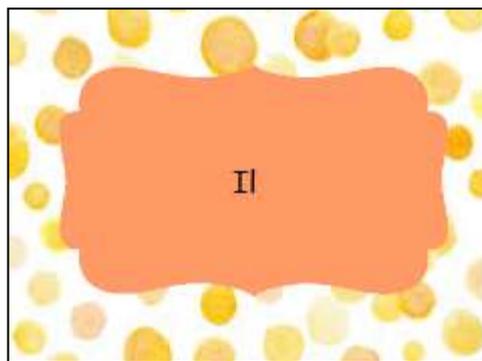
- ♥ Il y aura peut-être un blocage avec l'exercice des marmottes.

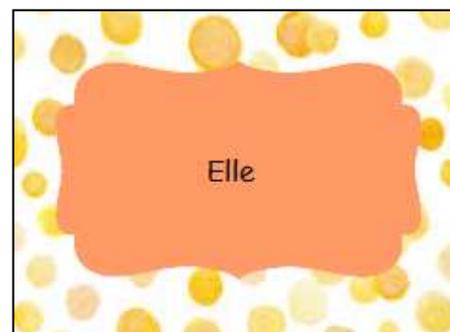
5 Comment vont-ils faire le geste juste ? Comment vont-ils finir par trouver la bonne réponse ?

- ♥ C'est par la liberté des stratégies dans les ateliers et les duos que les élèves vont faire justes.

Annexe 24 : matériel de la leçon 3, activité d'ouverture







Annexe 25 : matériel de la leçon 3, activité de lecture

Prénom :

Date :

LES SUBSTITUTS (3)

**Souligne dans le texte tous les substituts du berger :**Le berger

Dans un village vivait un berger qui ne parvenait pas à trouver une femme à son goût. Toutes les filles du village se seraient volontiers mariées avec lui, mais il rêvait d'une belle princesse. Une nuit, celui-ci fit un rêve étrange. La belle princesse de ses rêves l'appelait, prisonnière quelque part dans la montagne.

Annexe 26 : matériel de la leçon 3, l'atelier "la marmotte"

LES SUBSTITUTS (3)

Souligne dans le texte tous les mots qui reprennent la marmotte.



La marmotte est un mammifère. Tout l'été, cette peluche vivante, que l'on peut admirer en altitude, profite de la saison chaude. Elle s'amuse, batifole dans les pâturages, se repose au soleil sur les rochers et fait la belle pour les randonneurs. Toutefois, la petite prévoyante prépare l'hiver en se gavant d'herbes et de baies, si bien que notre chère amie se transforme en petite boule. Dès novembre, le petit animal hiberne dans des terriers souterrains. Son corps vit au ralenti, passant d'une température de 36° à 5°. Au printemps les premiers signes de réveil apparaissent et le petit quadrupède reprend une vie normale.

MR

Annexe 27 : matériel de la leçon 3, atelier 2 "le domino"

Début	La femme	Marie	Le petit reptile	Le lézard	La trousse d'école
Le plumier	Les baskets	Les chaussures de sport	Elle	La rose	Le tableau noir
L'étendu noir	Le lit	Le meuble de la chambre	Le cinéma	L'écran géant	L'ours polaire
Le grand chasseur de la banquise	La fée	Ce personnage de conte magique	Le schtroumpf	Le petit bonhomme bleu	La mer
La grande étendue d'eau	L'arbre	Cet élément naturel composé d'écorce et de feuilles	Jean-Paul	Le vieux monsieur	Il
Pierre	Minou	Le chat	La télévision	L'écran de nos salons	Les frites

Ces patates frites	La fondue	Ce repas typique suisse	Les m&m's	Ces petites boules multicolores	Les filles de la danse
Elles	Nous	Ma soeur et moi	Ils	Marc et ses amis	Les mouchoirs
Ces petits bouts de papier	L'école	Le bâtiment scolaire	Le cahier	Le cahier jaune	La marmotte
Le petit animal brun	Les pâtes	Les spaghettis	Ma grand-maman	La mère de ma mère	Le foot
Le jeu de ballon	Les maths	Cette branche qui travaille les chiffres	La rivière	Le cours d'eau	Le hibou
Cet oiseau aux grands yeux	La poire	Le fruit du poirier	Elles	Céline et Emma	Fin

Annexe 28 : matériel de la leçon 3, atelier 3 "les textes à lire" extrait 1

Le homard :

Le homard commun d'Europe est bleu. Cette créature marine vit près des rochers et se déplace sur les fonds grâce à quatre paires de pattes, en se propulsant souvent à l'aide d'autres pattes situées sous l'abdomen. Ce gros crustacé se développe en changeant de carapace de temps à autre. Il peut peser 4,5 kg ou plus. Cet animal possède deux pinces, l'une très grosse et lourde, l'autre plus petite et dotée de dents, qui lui sert à saisir et à déchieter les aliments.

Annexe 29 : matériel de la leçon 3, atelier 3 "les textes à lire" extrait 2

Le prince et la fille du sultan

Le prince allait partir en voyage. Il demanda à la fille du sultan ce qu'elle souhaitait. La demoiselle lui répondit que son unique vœu était qu'il fut toujours en bonne santé. Le fils du roi la pressa de lui demander quelque chose, mais elle persista dans son refus. Il lui dit alors : "je sors et dans un instant je reviendrai. Si tu ne me demandes pas quelque chose je saurai ce qu'il me reste à faire." Elle lui dit alors : "Je désire la boîte de la patience, la boîte de la douleur et le sabre de sang. Si tu me rapportes ces choses-là je t'épouserai."

Annexe 30 : matériel de la leçon 3, atelier 3 "les textes à lire" extrait 3

L'Himalaya :

L'Himalaya est le plus grand massif montagneux du monde. Il compte plus de 30 sommets de plus de 7500 m d'altitude, dont le Mont Everest.

L'Everest, est situé dans la chaîne de l'Himalaya, à la frontière du Népal et du Tibet. C'est le pic le plus élevé du monde. Ce magnifique sommet culmine à une altitude de 8 848 m. L'orgueilleux mont éclipse en hauteur toutes les autres montagnes de la terre. Il doit son nom à George Everest, géophysicien britannique et directeur du Service géodésique de l'Inde, qui fut, en 1841, le premier à déterminer le point culminant de la planète.

L'escalade du « Toit du monde » fut l'objet de nombreuses tentatives et c'est finalement le 29 mai 1953, que deux membres d'une expédition anglaise, Edmund Hillary, alpiniste et explorateur néo-zélandais et Tensing Norgay, guide népalais, atteignirent le sommet de la plus haute montagne terrestre.

Annexe 31 : matériel de la leçon 3, atelier 3 "les textes à lire" extrait 4

Le chat a disparu :

Depuis hier soir, Jérémy est inquiet, son chat a disparu. Il part à sa recherche dans le quartier. Au coin de la rue, le petit garçon rencontre Maeva.

- "As-tu vu Domino ? Il a disparu depuis hier."
- "Non, mais je veux bien t'aider à le chercher."

Les enfants partent à la recherche du minet du côté du jardin public. La fillette regarde sous le toboggan, il n'y est pas. "Mais où est-il ?" demande Jérémy inquiet. Il regarde dans la cabane en bois, mais le matou est toujours introuvable. "As-tu trouvé ce coquin ?" interroge-t-elle. Soudain, les deux amis entendent des miaulements venant de derrière les arbustes. "C'est sûrement lui ?" s'exclament-ils en chœur. Tous les deux se précipitent et découvrent le pauvre animal la patte coincée dans un piège à souris.

Annexe 32 : matériel de la leçon 3, atelier 3 "les textes à lire" extrait 5**Dominique et la maîtresse**

Ce matin, Dominique n'est vraiment pas attentif à ce que dit la maîtresse. Mais celle-ci n'arrête pas de parler, de parler, de parler ... Impossible de rêver en paix.

Dominique, très malin, a une idée : se boucher les oreilles avec de la pâte à modeler. Ouf, ça va mieux.

La maîtresse continue de parler, de parler, de parler, mais Dominique, rêveur, n'entend plus rien et voit seulement Madame Kazari ouvrir et fermer la bouche, et c'est tout. Tiens, tiens, elle n'a pas l'air contente. Elle ouvre la bouche de plus en plus grand, elle tape des pieds, elle agite les bras et ... vvvoup ! elle s'envole. Ça fait boum quand sa tête cogne le plafond.

« Est-ce que je rêve déjà ? » se demande Dominique.

Adapté librement de : Histoires minute - Je rêve ? - Bernard Friot

Annexe 33 : matériel de la leçon 3, atelier 3 "les textes à lire" extrait 6

La migration des cygnes :

Au printemps, des vols de cygnes sauvages arrivent en Sibérie, une vaste région de Russie, située entre le massif de l'Oural, l'océan Arctique, l'océan Pacifique et les chaînes montagneuses d'Asie Centrale au sud. Les oiseaux se posent sur le lac Baïkal. C'est là qu'ils bâtissent leurs nids, pondent, couvent, élèvent leurs petits. Lorsque les premiers signes de l'automne se manifestent, tous quittent la Sibérie, survolent la Mongolie, le nord de la Chine et font halte sur une petite île japonaise. Puis on les repère au-dessus de l'océan Pacifique. Ils rejoignent enfin les marais des Philippines. Chaque année le voyage se répète.

Rapport-Gratuit.com

Annexe 34 : matériel de la leçon 3, atelier 3 "les textes à lire" extrait 7

La mésange :

La mésange est maintenant dans ma main, ses doigts fluets, très longs, fermement, tranquillement accrochés. Qu'elle était donc menue, la petite visiteuse matinale ! Bleue ? Pas tellement. Un vert olive transparaissait sous l'azur de ses plumes. A peine plus grosse que mon pouce d'homme, un tout petit oiseau parfait.

Maurice Genevoix, Bestiaire sans oubli.

Annexe 35 : matériel de la leçon 3, atelier 3 "les textes à lire" extrait 8

Gaston Lagaffe :

Gaston Lagaffe a inventé une nouvelle machine pour dépoussiérer les plafonds, mais il a oublié de la débrancher à la fin de la journée. La "dépoussiéromatic" a tellement gratté le plafond de la salle de rédaction que celui-ci s'est effondré. L'inventeur étourdi a été vivement réprimandé par le directeur qui l'a prié de mettre sans tarder son infernale création à la poubelle. Déçu, Gaston va mettre son invention à la poubelle. Il retrouve le sourire en ayant une nouvelle idée d'invention en tête.

Annexe 36 : matériel de la leçon 3, atelier 3 "les textes à lire" extrait 9

Dans le train :

Le train s'était arrêté en gare depuis quelques minutes. De ma fenêtre, j'observai les voyageurs sur le quai : ceux qui étaient arrivés à la destination et ceux qui se pressaient pour ne pas manquer leur correspondance. Parmi eux, je remarquai un homme âgé affublé d'une écharpe aux couleurs criardes. Il arriva peu de temps après dans notre wagon, visiblement essoufflé. Le vieillard installa ses bagages et prit une place près d'une dame. Je l'entendis bientôt demander s'il pouvait lui emprunter son journal car il n'avait pas eu le temps d'en acheter un à la gare. Elle le trouva sans doute sans gêne car elle refusa- L'homme, surpris de sa réaction, dit alors à la passagère : "Vous n'êtes vraiment pas sympathique !". Il rassembla ses affaires et alla s'installer quelques sièges plus loin sans porter plus d'intérêt à cette égoïste. Un peu plus tard, le contrôleur verbalisa la jeune femme car elle n'avait pas acheté de billet. Je vis un sourire narquois illuminer le visage du voyageur.

Annexe 37 : canevas de la leçon 4

Les connecteurs & idées essentielles (1)

<p>Date : lundi 7 janvier 2018, dans les 2 classes Classe : 6H. Discipline : Français, lecture-compréhension. Thème, sujet : connecteurs et idées essentielles. Temps d'apprentissage : ●●○○</p>		<p>Condition Nous donnons cette leçon durant la même semaine aux classes 1 et 2. ★ Classe 1 = 23 élèves ★ Classe 2 = 25 élèves</p> <p>Nous nous trouvons à la 4^{ème} leçon, il s'agit de la 1^{ère} sur les connecteurs.</p>
<p>Objectifs spécifiques d'apprentissage</p> <ul style="list-style-type: none"> ★ Utiliser et comprendre les connecteurs dans un contexte. (Application et Compréhension) ★ Synthétiser les informations d'un texte pour en ressortir les idées essentielles. (Synthèse) ★ Gérer son activité de lecture de manière autonome. (Socio-affectif) 		<p>Situation de la leçon</p> <p>●●○○ → Les élèves se trouvent dans une situation de motivation dans un premier temps puis nous passerons à la construction de nouvelles connaissances. Les élèves ont déjà de l'expérience dans la lecture compréhension mais nous allons plus loin en construisant de nouvelles stratégies.</p>
<p>Objectifs généraux d'apprentissage</p> <p>L1 21 — Lire de manière autonome des textes variés et développer son efficacité en lecture...</p> <ol style="list-style-type: none"> 9...en émettant et en vérifiant des hypothèses sur le sens et l'interprétation du texte 6...en anticipant le contenu d'un texte en fonction du support et du genre textuel 5...en situant une information dans une des parties du texte 4...en mobilisant et en développant ses connaissances langagières (lexicales, grammaticales, phonologiques, prosodiques,) et extralingagères (connaissance du monde, références culturelles,...) 3...en dégageant le sujet et l'organisation générale d'un texte et en hiérarchisant les contenus 2...en utilisant les moyens de référence <p>L1 26 — Construire une représentation de la langue pour comprendre et produire des textes...</p> <ol style="list-style-type: none"> 7...en développant et en structurant un vocabulaire commun pour parler du langage et de la langue. 3...en développant l'usage de divers outils de référence (dictionnaires, grammaires scolaires,) 2...en découvrant et en s'appropriant les principales régularités de construction et de 		<p>Évaluation formative et différenciation</p> <p>Comme il s'agit de notre 1^{ère} leçon, nous pouvons observer les élèves qui rencontrent le plus de difficultés. Nous avons prévu une différenciation au niveau du contenu en proposant des activités supplémentaires pour les élèves en avance.</p>

Déroutement de la leçon 4

Durée	Formes de travail	Déroutement Activité d'apprentissage des élèves	Rôles de l'enseignant-e	Intentions	Moyens
10 min	Plenum	<p>Rappel : qu'est-ce qu'un substitut ? Exercice en fonction du besoin de chaque classe : finir certains exercices, en corriger d'autres ou faire un rappel du connu.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Gardien du climat de classe. Médiateur. 	Comme les vacances de Noël les sépareraient les leçons, nous avons pensé laisser un moment pour remettre à niveau	Divers selon la classe.
5 min	En duo	<p>Exercice 2 unité 1 : Les élèves reçoivent une nouvelle feuille d'exercice ainsi qu'une feuille de séparation pour marquer la différence entre les substituts et les connecteurs, notre nouveau thème. Ils réalisent l'exercice à deux.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Gardien du climat de classe. Conseiller Observateur. 	Les élèves travaillent à deux afin de garantir les discussions des élèves.	Fiches ex. Fiche sép.
5 min	Plenum	<p>Correction de l'exercice et découverte d'une nouvelle stratégie : Les élèves participent à la correction et expliquent leur cheminement. Nous aboutissons sur les connecteurs et expliquons qu'il s'agit d'une nouvelle compétence pour comprendre un texte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Gardien du climat de classe. Médiateur. 	Les élèves peuvent faire un lien avec les substituts et nous pouvons donc faire un rappel des différentes stratégies.	-
15 min	Individuel	<p>Réalisation des exercices 4/5/1/3 : Les élèves travaillent individuellement pour réaliser ces exercices. Ils les réalisent dans cet ordre précis. Si les élèves ont terminé de faire les exercices avant la fin, nous leur proposons un exercice sur les idées essentielles</p>	<ul style="list-style-type: none"> Gardien du climat de classe. Observateur. Conseiller. 	Nous laissons un moment pour les élèves de travail individuel pour que chacun avant à son rythme.	Reste de la fiche.

<p>10 min</p>	<p>Individuel</p>	<p>Correction des exercices : Nous corrigeons les exercices avec les élèves en plenum. Nous reprenons les exercices pour clarifier cette nouvelle stratégie. Nous corrigeons les exercices 4/5/1 en plenum et l'exercice 3 sera corrigé par nos soins.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gardien du climat de classe. • Médiateur. 	<p>Nous prenons le moment de corriger à vif comme ça les élèves se souviennent de leurs réponses.</p>	<p>Correctif</p>
<p>5 min</p>	<p>Plenum</p>	<p>Fermeture : Les élèves retournent à leur place. Nous faisons un feedback de la leçon et les élèves notent ce qu'ils ont retenu de cette dernière.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gardien du climat de classe. 	<p>Clôturer la fin de leçon de manière à ce qu'ils soient prêts pour la suivante.</p>	<p>-</p>

Analyse a priori de la leçon 4

1 Quelles sont les procédures correctes de l'élève pour atteindre l'objectif ?

- ♥ Les élèves se rappellent de ce que nous avons fait avant les vacances.
- ♥ Ils réalisent l'exercice 2 dans un esprit de collaboration avec leur voisin.
- ♥ Ils participent à la correction et expliquent leur manière de procéder.
- ♥ Ils écoutent la présentation des stratégies et posent des questions si celle-ci ne sont pas claires.
- ♥ Ils réalisent les exercices individuellement et identifient les bons connecteurs dans les trous du texte.
- ♥ Ils participent à la correction et corrigent leurs réponses lorsque cela est nécessaire.
- ♥ Les élèves ajoutent un nouvel élément qu'ils ont appris.

2 Quelles erreurs pourraient-ils faire ? Comment les observer ?

- ♥ Les élèves pourraient ne pas se souvenir des éléments vus lors du dernier cours.
- ♥ Ils numérotent dans le mauvais ordre les chiffres et ne comprennent pas l'esprit de logique des connecteurs.
- ♥ Ils n'écoutent pas durant la mise en commun de l'exercice et ont de la peine à identifier la nouvelle stratégie.
- ♥ Ils font des fautes durant les exercices et ne les réalisent pas dans l'ordre proposé.
- ♥ Ils ne savent pas identifier un élément nouveau appris.

3 Qu'est-ce que nous mettons en place pour éviter ces erreurs ? Erreurs volontaires ?

- ♥ Nous prenons les panneaux des dernières leçons pour faire des liens et ajouter les nouveaux éléments à la suite.
- ♥ Nous écrivons la liste des exercices à réaliser et expliquons pourquoi nous avons modifié l'ordre.
- ♥ Nous passons dans les rangs pour répondre aux questions et proposer des explications supplémentaires aux élèves dans le besoin.

4 Est-ce qu'il y aura des blocages ? Où ? Blocages volontaires ?

- ♥ Les élèves vont peut-être se bloquer face au mot "stratégie".
- ♥ Et surtout sur le fait de comprendre l'enjeu de la compréhension des connecteurs pour une compréhension globale des connecteurs.

5 Comment vont-ils faire le geste juste ? Comment vont-ils finir par trouver la bonne réponse ?

- ♥ C'est par la liberté des stratégies dans les ateliers et les duos que les élèves vont faire justes.

Annexe 38 : matériel de la leçon 4, fiche distribuée

CHAMP :	Comprendre		Ateliers CE2 Unité 1 Fiche élève
COMPETENCES :	<input checked="" type="checkbox"/> Repérer les connecteurs		

Exercice 1

Complète les phrases en choisissant un des trois connecteurs proposés.

....., il a participé à une réunion,, il est allé

Demain, Aujourd'hui, Hier matin,
--

enfin d'abord puis

au cocktail., il a dîné au restaurant avec ses amis.

Pour finir, D'abord, Demain

Exercice 2

Numérote les phrases du texte en ordre.

Que deviennent les fleurs du cerisier ?

	Enfin, au bout de quelques semaines, les rameaux portent des cerises.
	Puis les différentes parties de la fleur se fanent et tombent et des petites boules vertes restent au bout des rameaux.
	Peu à peu, ces boules vertes grossissent.
	D'abord les fleurs du cerisier sont enfermées dans des bourgeons qui grossissent puis s'ouvrent et des pétales s'épanouissent.

Surligne en jaune ce qui t'a permis de remettre en ordre ce texte.

Exercice 3

Trouve les mots qui permettent de compléter le texte :

Maman commence à réaliser mon déguisement le défilé de carnaval du quartier. Elle conçoitle patron, découpe le vêtement dans l'étoffe. elle le coud et brode des fleurs autour du col.

Annexe 39 : canevas de la leçon 5

Les connecteurs & idées essentielles (2)

<p>Date : lundi 21 janvier 2018 pour la classe 1 et le jeudi 24 dans la classe 2</p> <p>Classe : 6H.</p> <p>Discipline : Français, lecture-compréhension.</p> <p>Thème, sujet : connecteurs et idées essentielles.</p> <p>Temps d'apprentissage : ○○○○</p>		<p>Condition</p> <p>Nous donnons cette leçon durant la même semaine aux classes 1 et 2.</p> <ul style="list-style-type: none"> ★ Classe 1 = 23 élèves ★ Classe 2 = 25 élèves <p>Nous nous trouvons à la 5ème leçon, il s'agit de la 2ème sur les connecteurs.</p>
<p>Objectifs spécifiques d'apprentissage</p> <ul style="list-style-type: none"> ★ Utiliser et comprendre les connecteurs dans un contexte. (Application et Compréhension) ★ Synthétiser les informations d'un texte pour en ressortir les idées essentielles. (Synthèse) ★ Gérer son activité de lecture de manière autonome. (Socio-affectif) 		<p>Situation de la leçon</p> <p>○○○ → Nous nous trouvons dans une phase de construction. Les élèves développent des connaissances sur les connecteurs. Ces stratégies s'intègrent petits à petits.</p>
<p>Objectifs généraux d'apprentissage</p> <p>L1 21 — Lire de manière autonome des textes variés et développer son efficacité en lecture...</p> <ol style="list-style-type: none"> 9...en émettant et en vérifiant des hypothèses sur le sens et l'interprétation du texte 6...en anticipant le contenu d'un texte en fonction du support et du genre textuel 5...en situant une information dans une des parties du texte 4...en mobilisant et en développant ses connaissances langagières (lexicales, grammaticales, phonologiques, prosodiques,) et extralangagières (connaissance du monde, références culturelles,...) 3...en dégageant le sujet et l'organisation générale d'un texte et en hiérarchisant les contenus 2...en utilisant les moyens de référence <p>L1 26 — Construire une représentation de la langue pour comprendre et produire des textes...</p> <ol style="list-style-type: none"> 7...en développant et en structurant un vocabulaire commun pour parler du langage et de la langue. 3...en développant l'usage de divers outils de référence (dictionnaires, grammaires scolaires,) 2...en découvrant et en s'appropriant les principales régularités de construction et de fonctionnement du mot, de la phrase et du texte 		<p>Évaluation formative et différenciation</p> <p>Nous prenons un temps pour rééquilibrer le niveau des élèves entre eux. Les élèves avancent à des rythmes différents. Nous proposons donc aux élèves de reprendre un jeu sur les substituts pendant que les autres élèves terminent les exercices.</p>

Déroulement de la leçon 5

Durée	Formes de travail	Déroulement Activité d'apprentissage des élèves	Rôles de l'enseignant-e	Intentions	Moyens
10 min	En groupe	<p>Ouverture : Les élèves doivent en groupe remettre un texte dans l'ordre en s'aidant des connecteurs. Nous corrigerons l'exercice en plenum avec toute la classe.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Gardien du climat de classe. Médiateur. Observateur. 	<p>En guise d'ouverture, nous commençons par une activité de groupe afin de rappeler aux élèves le thème des connecteurs.</p>	Étiquettes 1 - 6x4 2 - 5x2 4x4
10 min	Individuel	<p>Terminer et corriger les exercices : 1. Terminer la fiche des exercices. 2. Corriger. 3. Terminer le texte des idées essentielles. Domino des substituts.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Gardien du climat de classe. Médiateur. Observateur. 	<p>Nous souhaitons terminer les activités commencées.</p>	Fiches Dominos
15 min	Individuel Duo Plenum	<p>Nouveaux exercices sur les connecteurs : Les élèves réalisent seuls les exercices 1 et 2 de l'unité 2. Ils remplissent et cherchent les connecteurs à placer dans les trous. Une fois le travail terminé, ils peuvent comparer leurs réponses. Ensuite, les élèves peuvent réaliser l'exercice 3 ensemble. Ils collaborent et discutent des réponses. Pour terminer, nous prenons le temps de corriger le dernier exercice ensemble.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Gardien du climat de classe. Médiateur. Observateur. 	<p>Afin d'approfondir les connaissances des élèves, ils continuent la suite des exercices.</p>	Fiches
10 min	En groupe	<p>Exercice avec les images à remettre dans l'ordre : Les élèves se mettent en groupe et reçoivent une enveloppe contenant des images de la fable "le corbeau et le renard". Ils doivent remettre les images dans l'ordre et ensuite raconter l'histoire en utilisant des connecteurs. Ils auront à disposition une liste de connecteurs pour remplir.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Gardien du climat de classe. Médiateur. Observateur. 	<p>Par cet exercice, nous souhaitons travailler de manière ludique les connecteurs.</p>	Fiche connecteurs. Images de l'histoire.

<p>5 min</p>	<p>Plenum</p>	<p>Fermeture : Les élèves retournent à leur place. Nous faisons un feedback de la leçon et les élèves notent ce qu'ils ont retenu de cette dernière.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gardien du climat de classe. 	<p>Clôturer la fin de leçon de manière à ce qu'ils soient prêts pour la suivante.</p>	<p>-</p>
---------------------	---------------	--	--	---	----------

Analyse a priori de la leçon 5

1 Quelles sont les procédures correctes de l'élève pour atteindre l'objectif ?

- ♥ Les élèves forment les groupes par couleur. Ils se mettent d'accord et retrouvent l'ordre du texte.
- ♥ Ils écoutent la correction et comprennent les explications.
- ♥ Les élèves avancent et terminent les fiches commencées et réalisent les activités dans l'ordre proposé. Ils comprennent leurs fautes et corrigent.
- ♥ Ils réalisent les nouveaux exercices seuls et les corrigent avec leur voisin avant de passer au dernier exercice.
- ♥ Ils sont attentifs et à la tâche, ils participent à la correction.
- ♥ Les élèves se mettent en groupe et travaillent ensemble. Ils remettent les images dans l'ordre et tentent de réciter oralement l'histoire en utilisant des connecteurs.
- ♥ Les élèves ajoutent un nouvel élément qu'ils ont appris.

2 Quelles erreurs pourraient-ils faire ? Comment les observer ?

- ♥ Les élèves ont de la peine à s'aider des connecteurs pour remettre le texte dans l'ordre et se trompent.
- ♥ Ils n'écoutent pas durant la correction et de ce fait on de la peine à avancer dans le thème des connecteurs.
- ♥ Ils recorrectent faux leurs exercices et ne semblent pas attentifs. Ils ont de la peine à se concentrer.
- ♥ Les élèves ont tendance à modifier leurs réponses en comparant avec leurs camarades.

3 Qu'est-ce que nous mettons en place pour éviter ces erreurs ? Erreurs volontaires ?

- ♥ Nous essayons malgré les différents rythmes de garder un climat de classe propice aux apprentissages. Les élèves ne parlent pas trop fort en réalisant le domino ou les activités en groupe.
- ♥ Nous les prévenons que nous corrigerons leur dossier, ils ne sont pas obligés de proposer les mêmes réponses que leur camarade.

4 Est-ce qu'il y aura des blocages ? Où ? Blocages volontaires ?

- ♥ Nous pensons qu'il y aura des blocages sur l'invention de connecteurs dans les textes à trous (sans qu'ils soient proposés d'avance).

5 Comment vont-ils faire le geste juste ? Comment vont-ils finir par trouver la bonne réponse ?

- ♥ Par nos remarques, interventions et observations durant les moments d'exercices nous allons pouvoir les aider et les conseiller afin de les réorienter.
- ♥ Par une discussion entre élèves.

Annexe 40 : matériel de la leçon 5, activité d'ouverture**De la chenille au papillon**

L'éclosion des œufs au bout de 5 à 10 jours marque le début de la vie des chenilles.

&

Peu à peu, elles grossissent et muent de 4 à 6 fois au cours de leur croissance.

Puis, elles se transforment en chrysalide

et pendant 2 à 4 semaines, elles vont opérer une période calme de transformations successives pour former la structure du corps adulte du papillon.

Finalement, les papillons adultes émergent enfin de leur chrysalide.

Annexe 41 : matériel de la leçon 5, fiche distribuée

LES CONNECTEURS (2)



Exercice 1 :

Complète avec les indicateurs de temps :

ensuite - Quelques instants après - Ce matin-là - Au même moment

....., le 8 mai 1902, à 7 heures 50, quatre violentes explosions secouèrent la Martinique. le cratère de la montagne Pelée vomissait une énorme nuée ardente faite de gaz enflammés et de cendres., une nuée semblable jaillissait du flanc de la montagne, dévalait la pente à une vitesse incroyable et se répandait sur la ville de Saint-Pierre, tuant en une minute ses trente mille habitants à l'exception d'un seul.

Noël, La terre, cette inconnue

Exercice 2 :

Trouve les connecteurs pour compléter le texte :

Par un matin ensoleillé, le petit campagnol décide de partir à la recherche de nourriture. Prudent, il avance le museau hors de sa galerie fait quelques pas sur les feuilles couvertes de rosée. il n'a pas vu le renard à l'affût derrière les rochers, il s'avance hardiment vers le bord de l'étang. Hélas, le renard se précipite sur le pauvre animal.

FH/MR

Exercice 3 :

Remets ce texte dans l'ordre.

- A. **Mais soudain**, surprise ! Quand Papa est passé devant le miroir, il les a vues ... sur son front !
- B. **Depuis un mois**, Papa porte des lunettes pour voir de près.
- C. **Aussitôt**, tous les membres de la famille partent explorer tous les recoins de la maison.
- D. **Hier**, branle bas de combat : où sont passées les lunettes ?
- E. **Aussi** est-il toujours à leur recherche.
- F. **Comme** il n'en a pas besoin tout le temps, il les pose sans arrêt n'importe où.

L'ordre du texte c'est :

			D		
--	--	--	---	--	--

Annexe 42 : matériel de la leçon 5, images à remettre dans l'ordre



Annexe 43 : matériel de la leçon 5, tableau des connecteurs

LES CONNECTEURS (2)



DÉBUT	MILIEU	FIN
D'abord	Ensuite	Pour finir
Tout d'abord	Et	Pour terminer
Pour commencer	Puis	Pour conclure
En premier	Après	A la fin
Premièrement	Deuxièmement / troisièmement	Enfin

Annexe 44 : canevas de la leçon 6

Les connecteurs & idées essentielles (3)

<p>Date : lundi 21 janvier 2018 pour la classe 1 et le jeudi 24 dans la classe 2</p> <p>Classe : 6H.</p> <p>Discipline : Français, lecture-compréhension.</p> <p>Thème, sujet : connecteurs et idées essentielles.</p> <p>Temps d'apprentissage : 0000</p>		<p>Condition</p> <p>Nous donnons cette leçon durant la même semaine aux classes 1 et 2.</p> <ul style="list-style-type: none"> ★ Classe 1 = 23 élèves ★ Classe 2 = 25 élèves <p>Nous arrivons au terme de notre séquence. Nous travaillons donc sous forme d'ateliers afin de rafraîchir tous nos thèmes de travail.</p>
<p>Objectifs spécifiques d'apprentissage</p> <ul style="list-style-type: none"> ★ Distinguer les substituts dans un texte en les associant à leur référent. (Analyse) ★ Distinguer les substituts dans un texte en les associant à leur référent. (Analyse) ★ Synthétiser les informations d'un texte pour en ressortir les idées essentielles. (Synthèse) ★ Gérer son activité de lecture de manière autonome. (Socio-affectif) 		<p>Situation de la leçon</p> <p>000 → Les élèves vont travailler sur des exercices regroupant les 3 types de compétences. Les élèves se trouvent dans une situation d'entraînement uniquement car le temps ne nous permet pas d'atteindre une phase de transfert.</p>
<p>Objectifs généraux d'apprentissage</p> <p>L1 21 — Lire de manière autonome des textes variés et développer son efficacité en lecture...</p> <ol style="list-style-type: none"> 9...en émettant et en vérifiant des hypothèses sur le sens et l'interprétation du texte 6...en anticipant le contenu d'un texte en fonction du support et du genre textuel 5...en situant une information dans une des parties du texte 4...en mobilisant et en développant ses connaissances langagières (lexicales, grammaticales, phonologiques, prosodiques,) et extralangagières (connaissance du monde, références culturelles...) 3...en dégageant le sujet et l'organisation générale d'un texte et en hiérarchisant les contenus 2...en utilisant les moyens de référence <p>L1 26 — Construire une représentation de la langue pour comprendre et produire des textes...</p> <ol style="list-style-type: none"> 7...en développant et en structurant un vocabulaire commun pour parler du langage et de la langue. 3...en développant l'usage de divers outils de référence (dictionnaires, grammaires scolaires,) 2...en découvrant et en s'appropriant les principales régularités de construction et de fonctionnement du mot, de la phrase et du texte 		<p>Évaluation formative et différenciation</p> <p>Pour cette leçon, nous mettons l'accent sur les connecteurs en nous mettant à disposition au poste 2 afin d'aider tous les élèves. Nous aurons donc le temps d'intervenir auprès de chaque élève.</p>

Déroutement de la leçon 6

Durée	Formes de travail	Déroulement Activité d'apprentissage des élèves	Rôles de l'enseignant-e	Intentions	Moyens
10 min	Individuel	<p>Ouverture : Nous expliquons qu'il s'agit de la dernière leçon. Nous prenons le temps d'expliquer le déroulement de la leçon qui se fera sous forme d'atelier. Le reste du temps de l'ouverture sera un temps de correction. Tous les élèves prennent en revue les différentes feuilles et devront corriger les erreurs afin de garder un dossier à jour.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Gardien du climat de classe. Observateur. Conseiller. 	<p>Nous souhaitons ne pas laisser d'erreur dans les dossiers.</p>	Dossier s
5 min	Plenum	<p>Consigne des différents ateliers :</p> <ol style="list-style-type: none"> Substituts : feuilles plastifiées (+ jeu girafe ou domino) Connecteurs : 2 exercices à faire en plenum avec nous. Idées essentielles : une feuille à faire seul à son bureau. <p>Nous donnons les consignes des différents ateliers et formons les groupes pour les tournus.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Gardien du climat de la classe. Conseiller. 	<p>Nous prenons le temps de donner les consignes en une fois afin que les élèves puissent effectuer les tournus de manière efficace.</p>	<p>Groupes : Classe 1 : 3 x 8 - 2x4 Classe 2 : 2 x 9 + 1 x 8 (3x3 et 2x3 + 1x2)</p>
15 min	<p>En groupe</p> <p>Collectif</p> <p>Individuel</p>	<p>Tournus des différents ateliers : Les élèves passeront 10 minutes dans chaque atelier.</p> <ol style="list-style-type: none"> Substituts = travail en groupe de 2 ou 3 suivant les classes. Ils font un petit concours entre eux de celui qui trouve le plus de substitut. Connecteurs = travail en collectif avec tous les membres du groupe (8 ou 9 élèves suivant la classe) Idées essentielles = travail seul à sa place avec une fiche. Les élèves doivent lire et remettre des titres pour des textes. 	<ul style="list-style-type: none"> Gardien du climat de classe. Observateur. Conseiller. 	<p>Afin de garder un niveau sonore permettant aux élèves de l'atelier de lire, nous avons modifié des ateliers afin de diminuer le bruit.</p>	<p>Fiches substituts + feutres Domino + girafe Fiches pour les élèves et crayons Fiches et stabilo</p>

5 min	Plenum	<p>Fermeture organisationnelle : Les élèves rapportent le matériel du dernier atelier dans lequel ils se trouvaient.</p> <p>Fermeture métacognitive : Nous terminons notre séquence par remettre aux élèves une étoile de stratégies afin que les élèves puissent garder une trace pour mieux comprendre un texte de manière autonome.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gardien du climat de classe. • Médiateur. 	Par ce petit geste, nous clore notre séquence en leur expliquant que le travail continu pour eux.	Étoile des stratégies.		

Analyse a priori de la leçon 6

1 Quelles sont les procédures correctes de l'élève pour atteindre l'objectif ?

- ♥ Les élèves écoutent le déroulement de la leçon. Ils corrigent leurs exercices.
- ♥ Ils écoutent les consignes des différents ateliers.
- ♥ Atelier 1 : ils écrivent des substituts aux référents proposés et corrigent les propositions de leur camarade. S'ils disposent d'assez de temps, ils regroupent des étiquettes par groupes de substitut.
- ♥ Atelier 2 : ils participent à la réalisation collective de l'exercice.
- ♥ Atelier 3 : ils travaillent individuellement en lisant l'extrait de texte afin de trouver le titre qui correspond.

2 Quelles erreurs pourraient-ils faire ? Comment les observer ?

- ♥ Ils ne pourraient pas écouter les explications et les consignes et perdre du temps pour corriger les exercices.
- ♥ Atelier 1 : Ils n'écrivent pas des substituts et restent dans l'idée de champ lexical. Ils corrigent de manière inadéquate la feuille de leur camarade.
- ♥ Atelier 2 : ils restent passifs et ne prennent pas en note les bonnes réponses. Ils dérangent le groupe.
- ♥ Atelier 3 : ils ne lisent pas le texte et notent des titres au hasard. Ils se trompent de titres qui semblent similaires. Ils ne comprennent pas les nuances de sens.

3 Qu'est-ce que nous mettons en place pour éviter ces erreurs ? Erreurs volontaires ?

- ♥ Nous observons les élèves afin de les rappeler à l'ordre.
- ♥ Atelier 1 : les élèves prennent leur dossier afin de s'aider. Ils peuvent de plus se référer à la fiche de rappel.
- ♥ Atelier 2 : nous observons et veillons que tout se déroule bien.
- ♥ Atelier 3 : ils peuvent lire le texte dehors. Ils ont des stabilos au cas où ils rencontrent des difficultés. Nous les laissons discuter avec les membres du groupe pour trouver un accord en cas de doutes.

4 Est-ce qu'il y aura des blocages ? Où ? Blocages volontaires ?

- ♥ Il y aura peut-être des blocages au niveau des textes à lire individuellement c'est pour cette raison que nous les laissons débattre entre eux.

5 Comment vont-ils faire le geste juste ? Comment vont-ils finir par trouver la bonne réponse ?

- ♥ C'est par la liberté des stratégies dans les ateliers et les duos que les élèves vont faire justes.
- ♥ Pour la suite, après notre départ, ils pourront utiliser l'étoile afin de sélectionner la/les bonne(s) stratégie(s).

Annexe 45 : matériel de la leçon 6, atelier 2 "les connecteurs"

LES CONNECTEURS (3)



Exercice 1 :

Lis le petit texte puis numérote les phrases (1, 2, 3) dans l'ordre chronologique des idées.

Le Samu Social reviendra voir Victor demain soir car il a refusé un hébergement pour la nuit bien que les températures soient extrêmement froides depuis plusieurs jours.

- Le Samu Social reviendra demain soir.
- Victor a refusé un hébergement pour la nuit.
- Les températures sont extrêmement froides depuis plusieurs jours.

MR

Exercice 2 :

Pour chaque mot « sous », précise s'il indique : le lieu, le temps, la cause, la manière.

Au début du XX^{ème} siècle, les employés de maison logeaient sous les toits, dans des chambres de bonnes.

C'est sous le règne de Louis XIV que le château de Versailles fut transformé.

Minet, le chat persan, s'endort à tous les coups sous les caresses de son maître.

MR

Annexe 46 : matériel de la leçon 6, atelier 3 "les idées essentielles"

CHAMP :	Comprendre		Ateliers CE2
COMPETENCES :	<input checked="" type="checkbox"/> Retrouver les idées essentielles d'un texte		Unité 2 Fiche élève

Exercice 1

Dans la liste suivante, trouve le titre de chacun des trois textes et écris-les dans les cadres correspondants.

*Comment se protéger des voisins..... Chute dans les escaliers..... Un père rêveur.....
Un père paresseux..... Travaux dans les escaliers... Comment se protéger des fauves.....
Déménagement dans les escaliers.....Un père inquiet.....
Comment faire disparaître les mauvaises herbes.....*

Texte 1

.....

Alors qu'elle se préparait à aller dormir, la femme de Nasreddine entendit du vacarme dans l'escalier. Elle appela son mari :

- Que se passe-t-il en bas ?
- Rien, rien, répondit-il en gémissant, c'est ma djellaba qui vient de tomber dans l'escalier.
- C'est drôle qu'elle fasse autant de bruit, quand même !
- C'est que, malheureusement, j'étais dedans !

Jihad Darwiche, Sagesses et malices de Nasreddine, le fou qui était sage, Ed. Albin Michel

Texte 2

.....

Un matin, très tôt, Nasreddine était occupé à jeter du sel tout autour de sa maison.

- Mais que fais-tu, Nasreddine, avec tout ce sel ? lui dit son voisin.
- J'en mets autour de ma maison pour éloigner les tigres.
- Mais il n'y a pas de tigres ici.
- Eh bien, c'est la preuve que le sel a fait son effet.

Jihad Darwiche, Sagesses et malices de Nasreddine, le fou qui était sage, Ed. Albin Michel

Texte 3

.....

Nasreddine et sa femme avait un bébé qui pleurait souvent la nuit. La mère passait son temps assise à côté de lui, à le bercer pour le calmer et l'endormir. Un soir, épuisée, elle dit à son mari :

- Lève-toi et berce un peu l'enfant. Il ne faut pas oublier qu'il nous appartient à tous les deux, moitié-moitié.
- Eh bien, va bercer la moitié qui t'appartient et laisse la mienne pleurer, lui répondit-il, en enfouissant sa tête sous la couverture.

Jihad Darwiche, Sagesses et malices de Nasreddine, le fou qui était sage, Ed. Albin Michel

Annexe 47 : matériel de la leçon 6, atelier 3 "les idées essentielles"**Exercice 5**

Pour chaque description, indique le numéro du portrait qui correspond

- Portrait d'une jeune femme à mi-corps, tournée de trois quarts vers le spectateur. Ses cheveux longs recouvrent ses épaules. Elle est probablement assise, car son bras gauche s'appuie sur l'accoudoir d'un siège.
- Portrait d'une jeune femme en pied, tournée de trois quarts vers le spectateur. Elle s'apprête à exécuter un numéro de flamenco sur la scène du théâtre. Son bras gauche retient son châle.
- Portrait d'une jeune femme brune de profil. Les cheveux relevés, elle termine sa toilette.



1



2



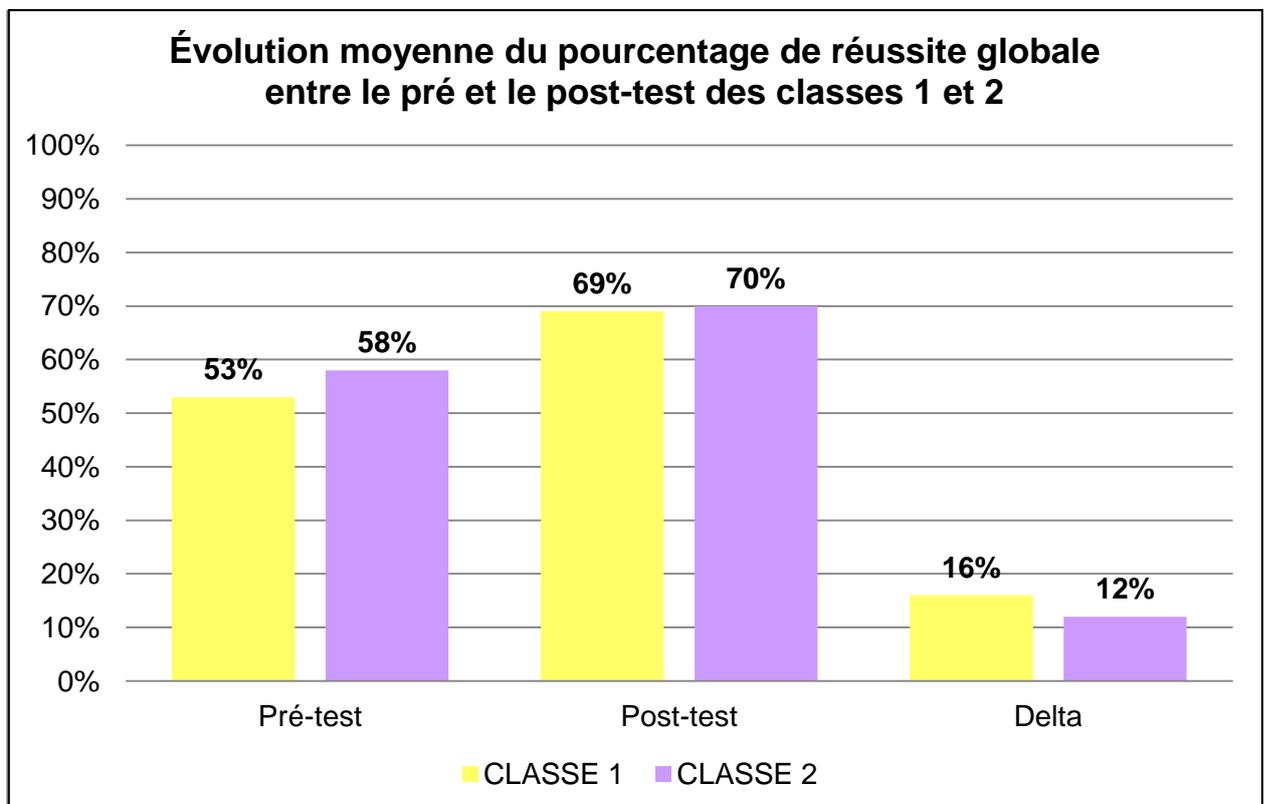
3



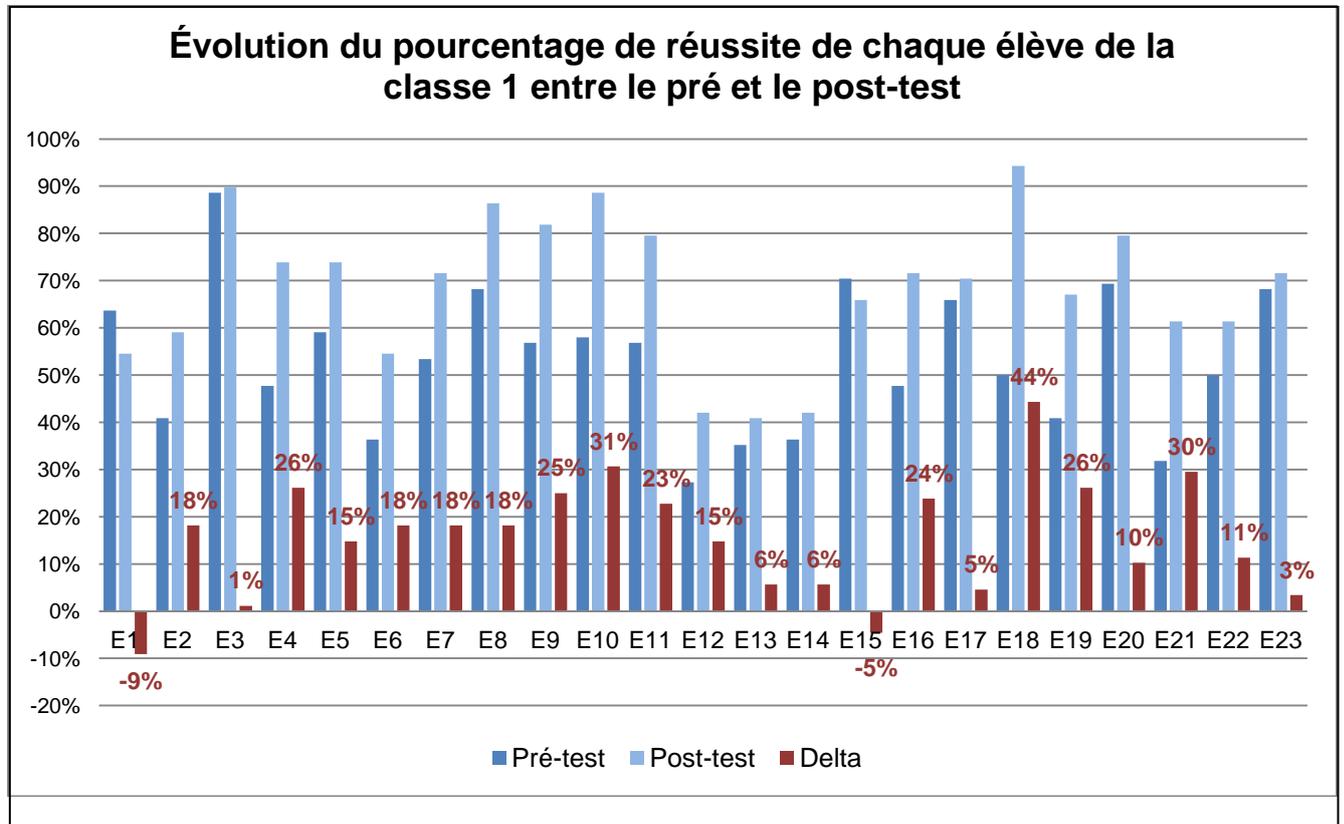
4

Annexe 48 : matériel de la leçon 6, l'étoile des stratégies

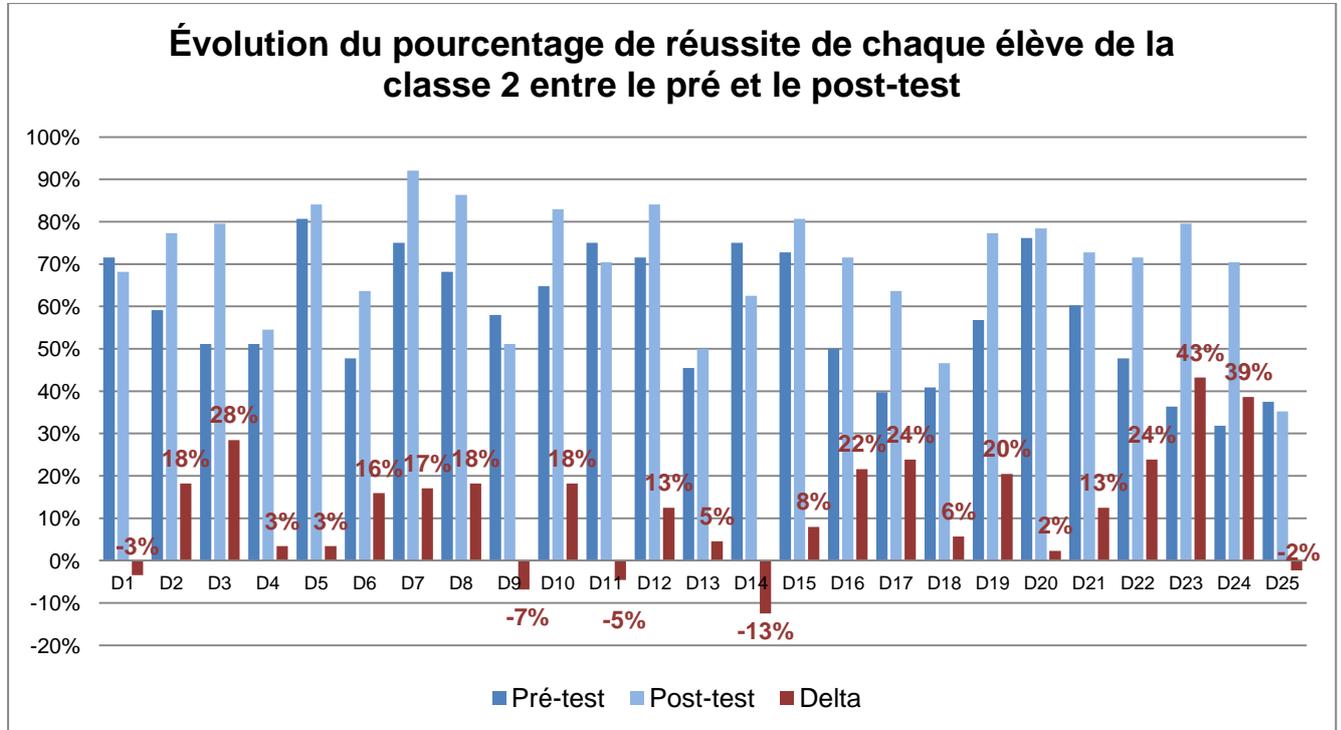


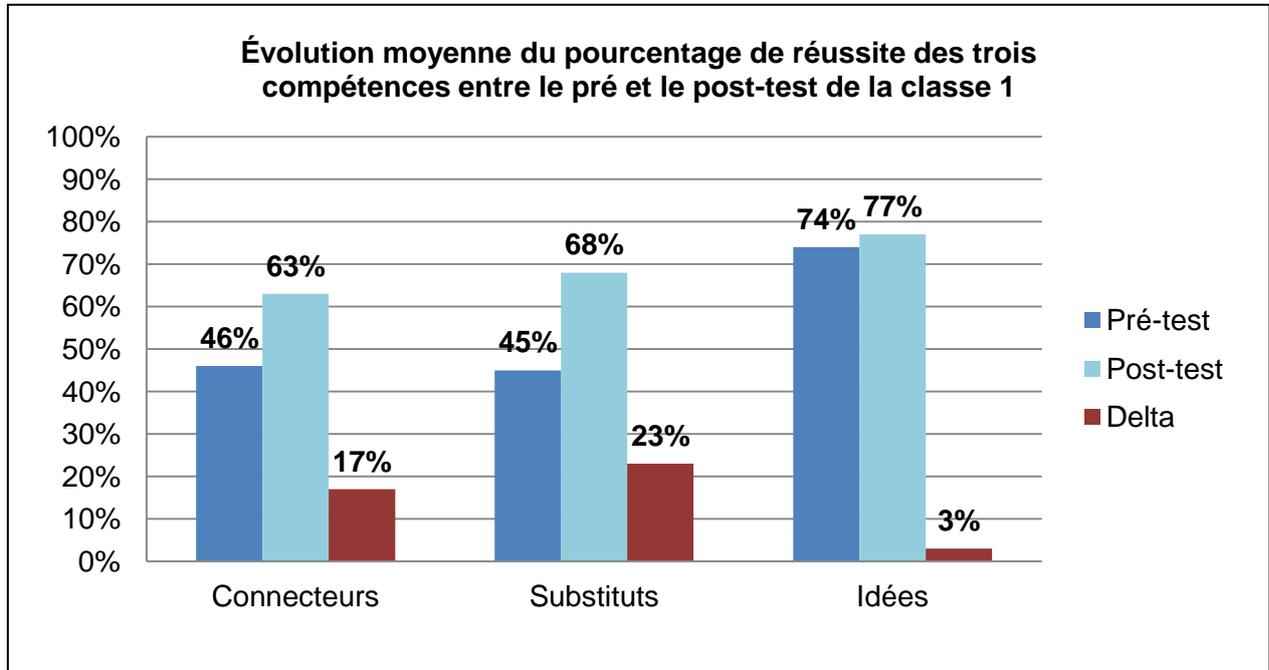
Annexe 49 : évolution moyenne du pourcentage de réussite globale entre le pré et le post-test des classes 1 et 2

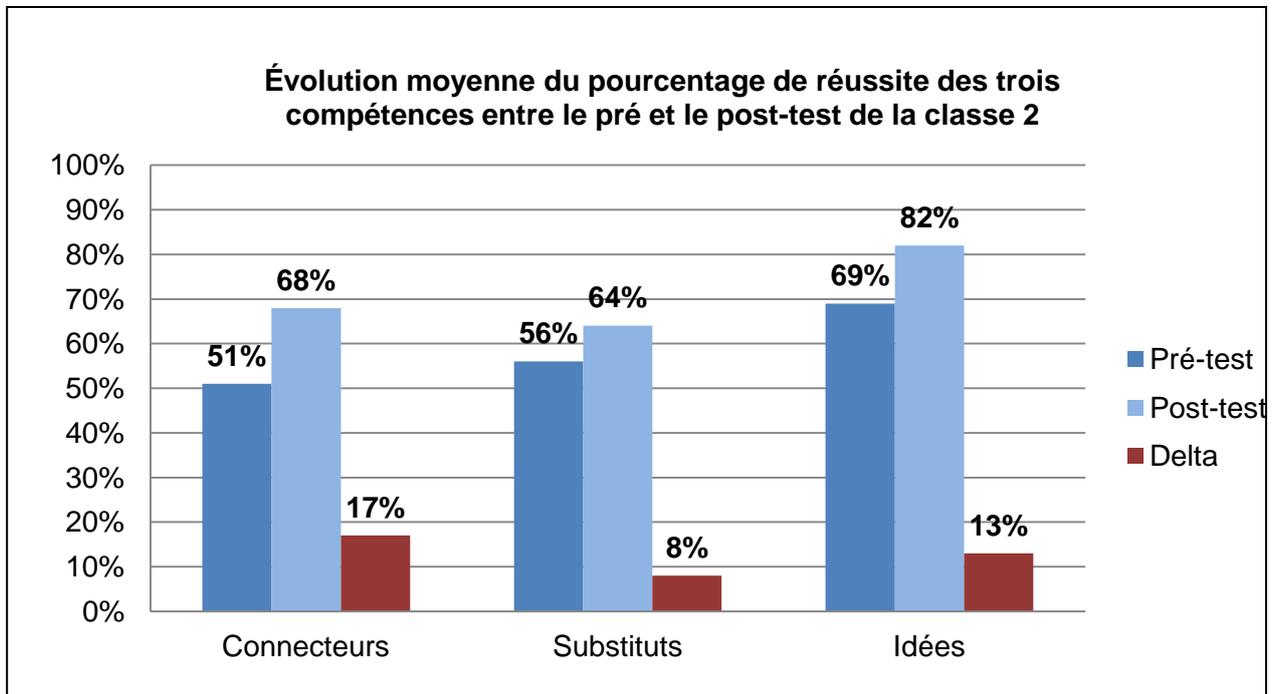
Annexe 50 : évolution du pourcentage de réussite de chaque élève de la classe 1 entre le pré et le post-test



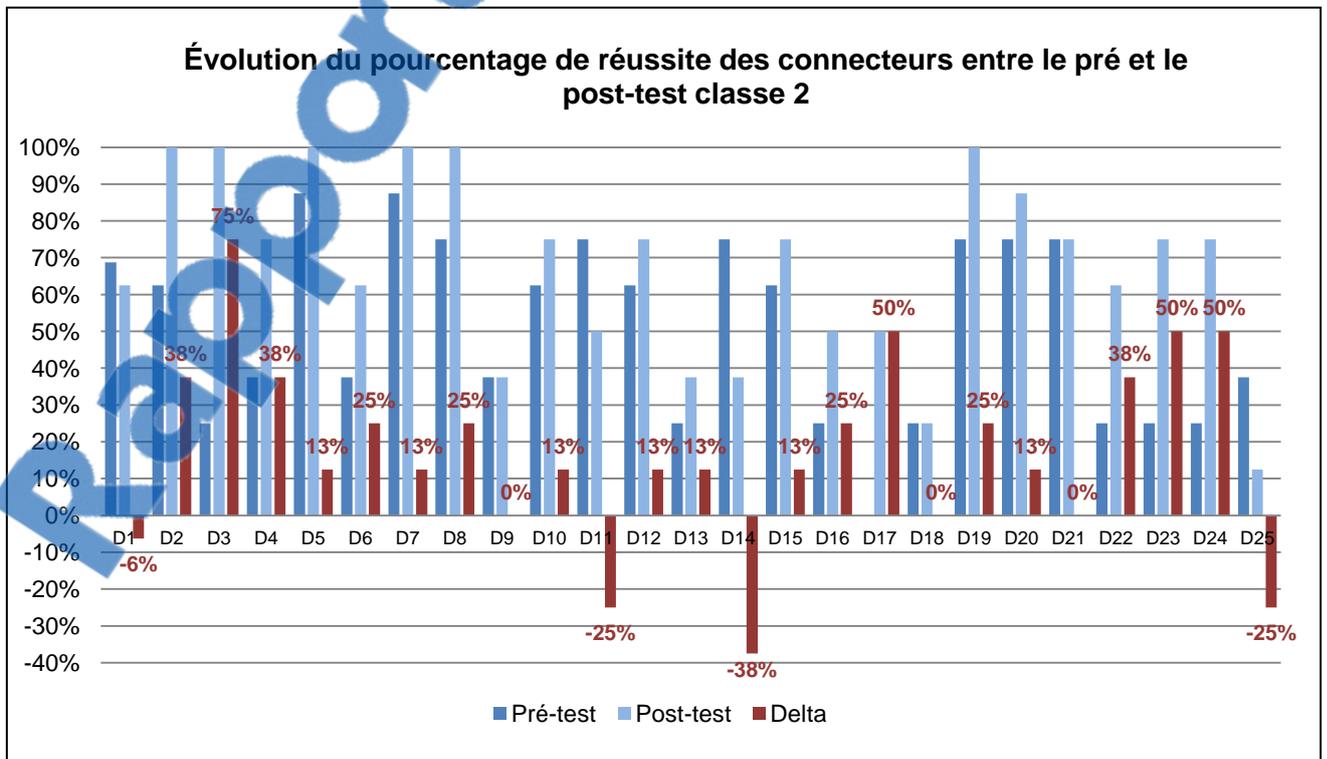
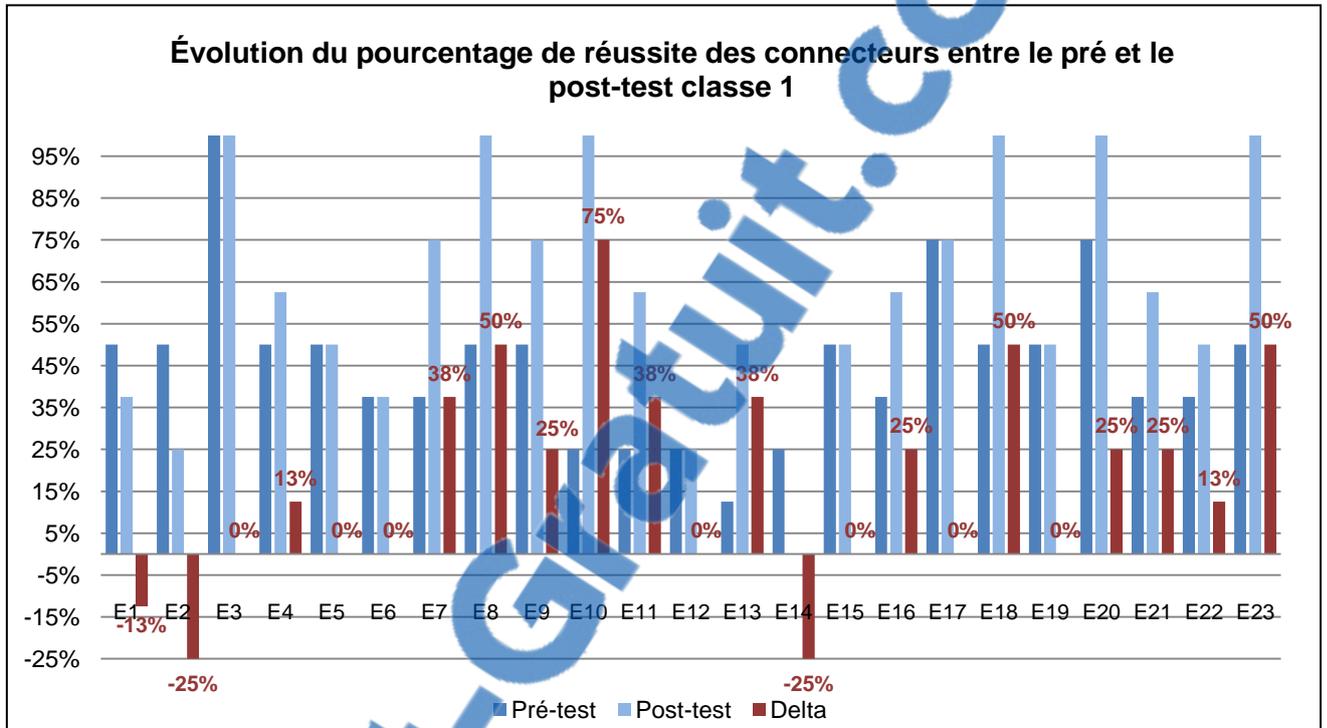
Annexe 51 : évolution du pourcentage de réussite de chaque élève de la classe 2 entre le pré et le post-test



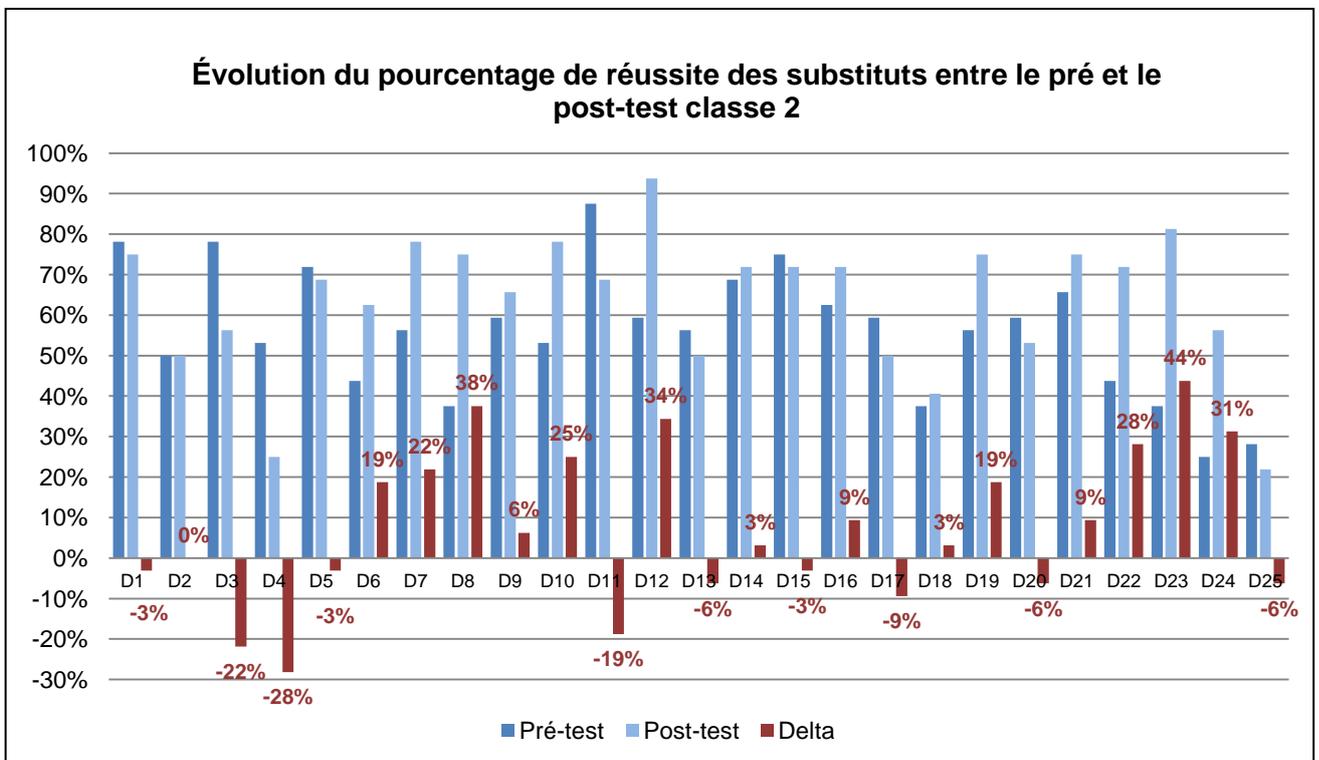
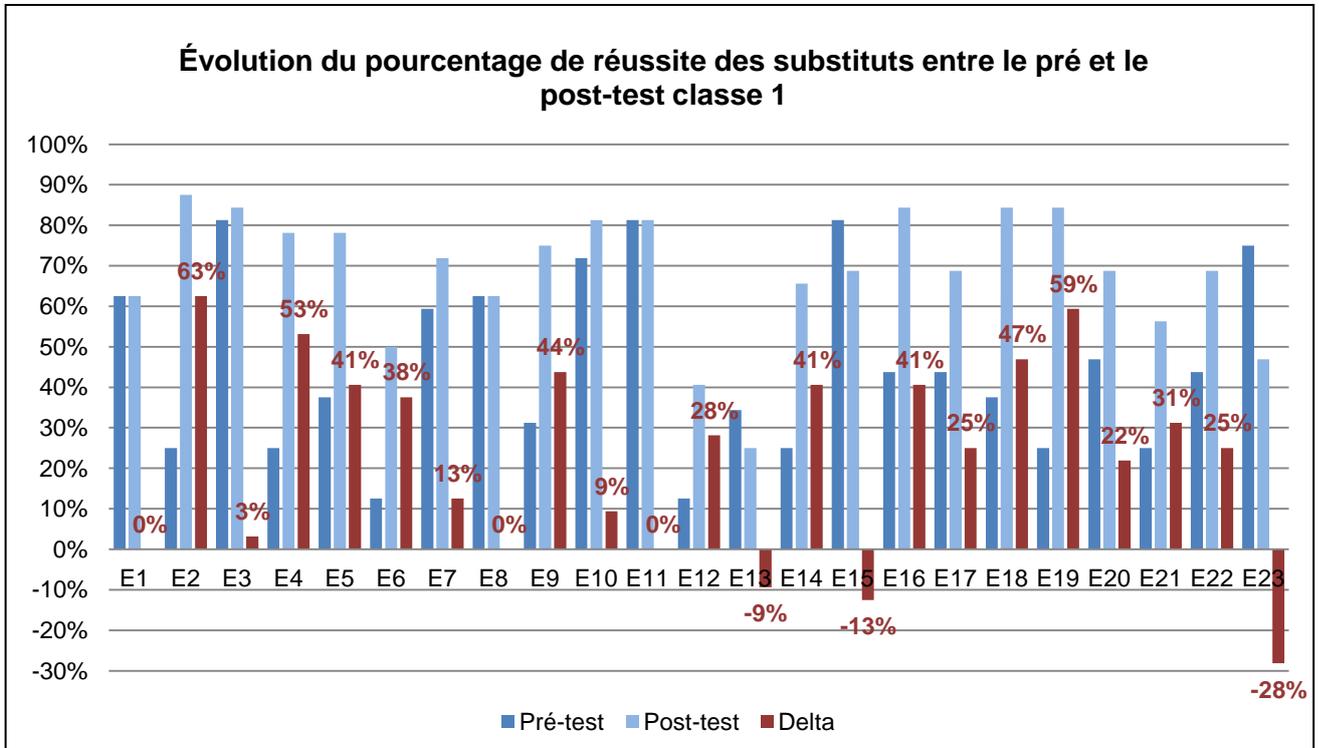
Annexe 52 : évolution moyenne du pourcentage de réussite des trois compétences entre le pré et le post-test de la classe 1

Annexe 53 : évolution moyenne du pourcentage de réussite des trois compétences entre le pré et le post-test de la classe 2

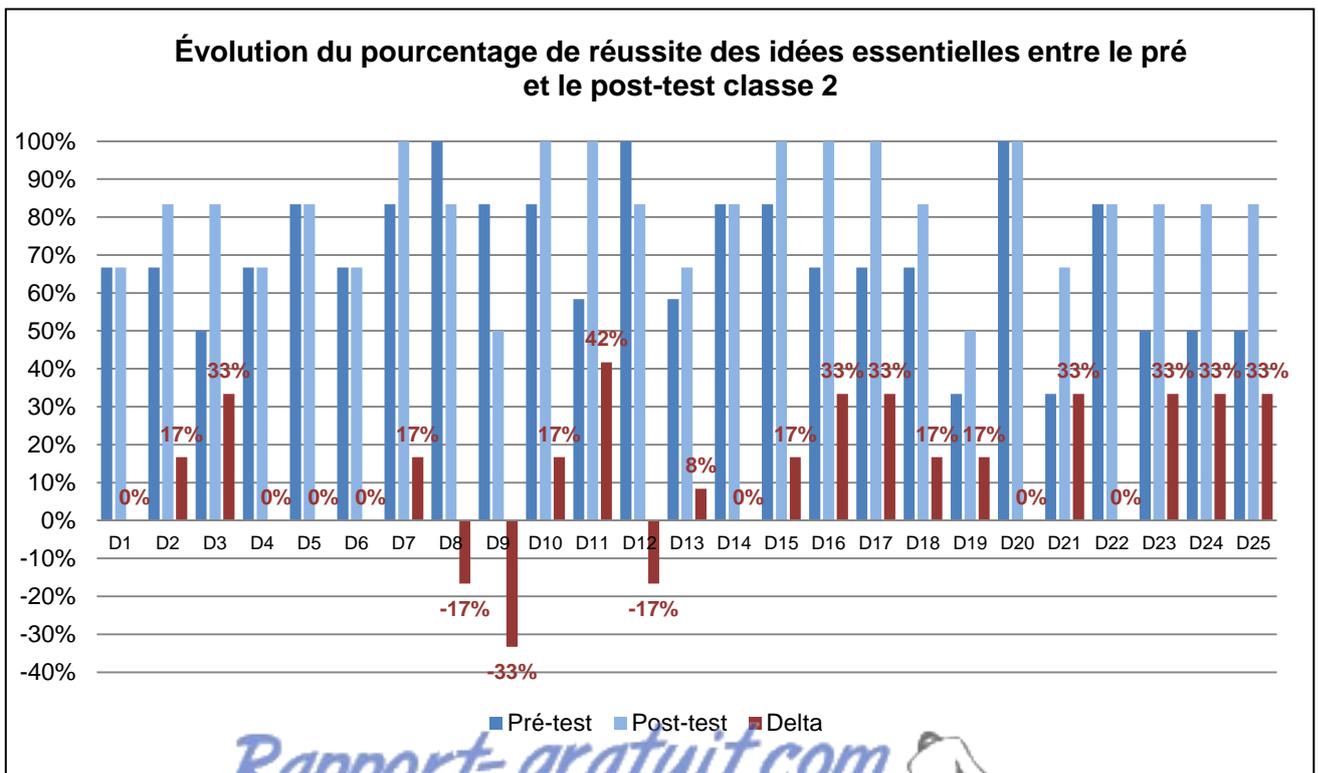
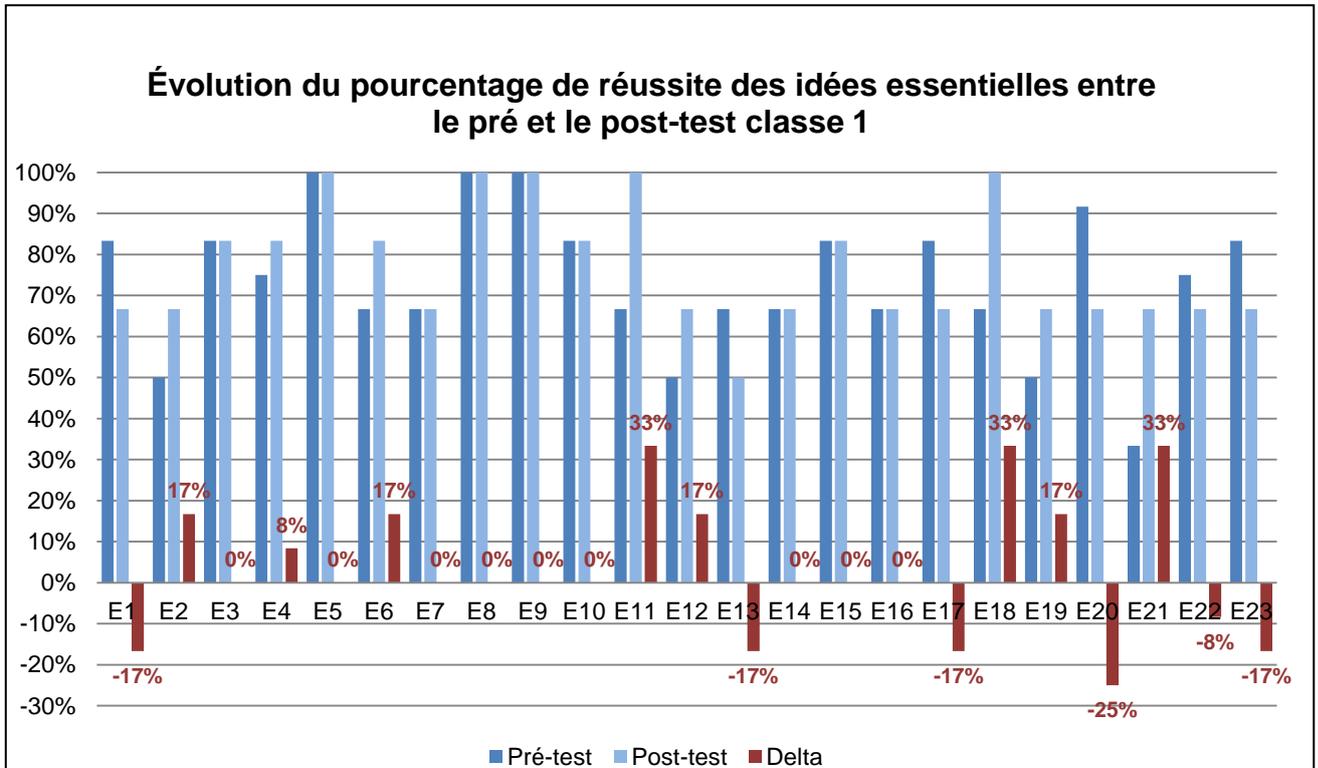
Annexe 54 : évolution du pourcentage de réussite des connecteurs entre le pré et le post-test des classes 1 et 2



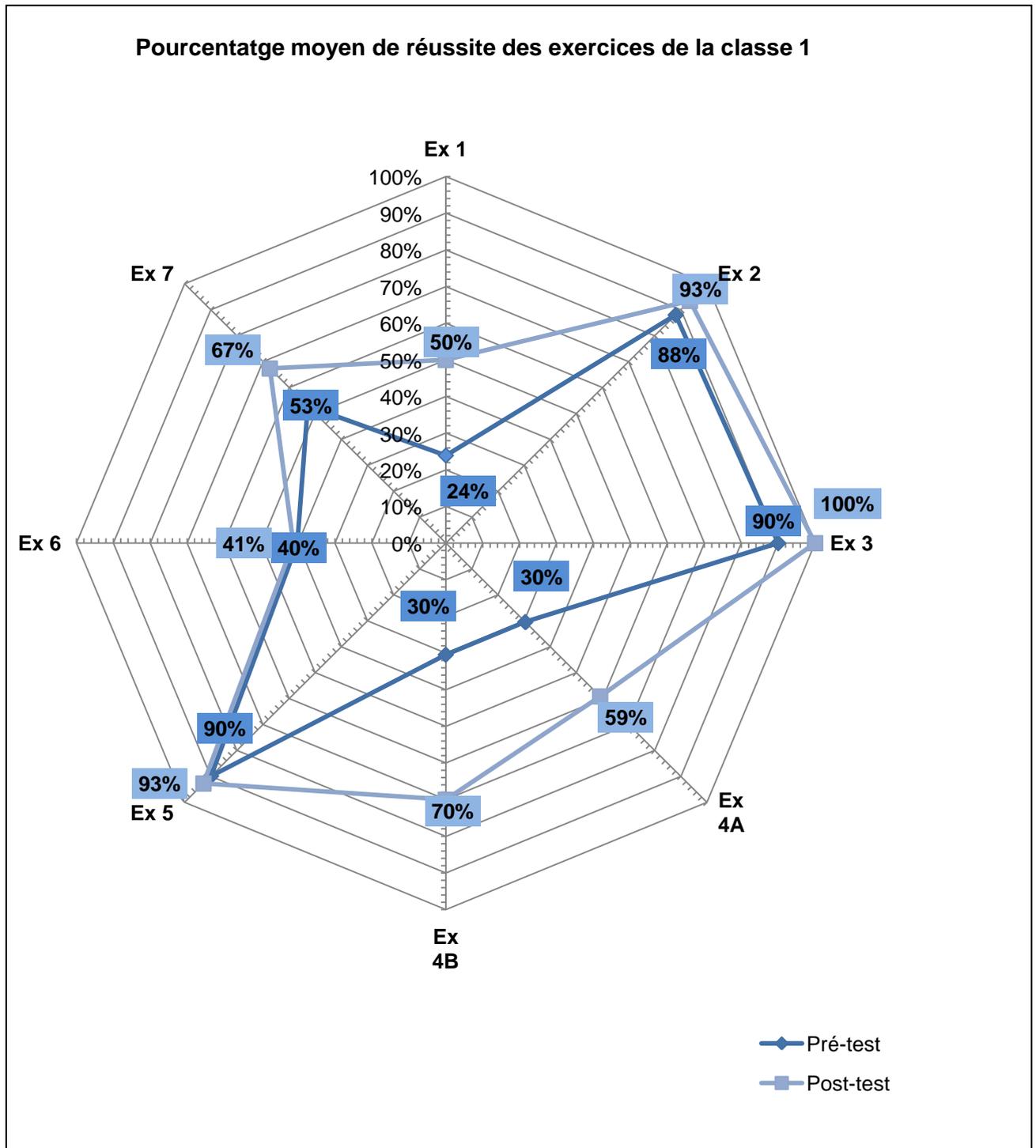
Annexe 55 : évolution du pourcentage de réussite des substituts entre le pré et le post-test des classes 1 et 2



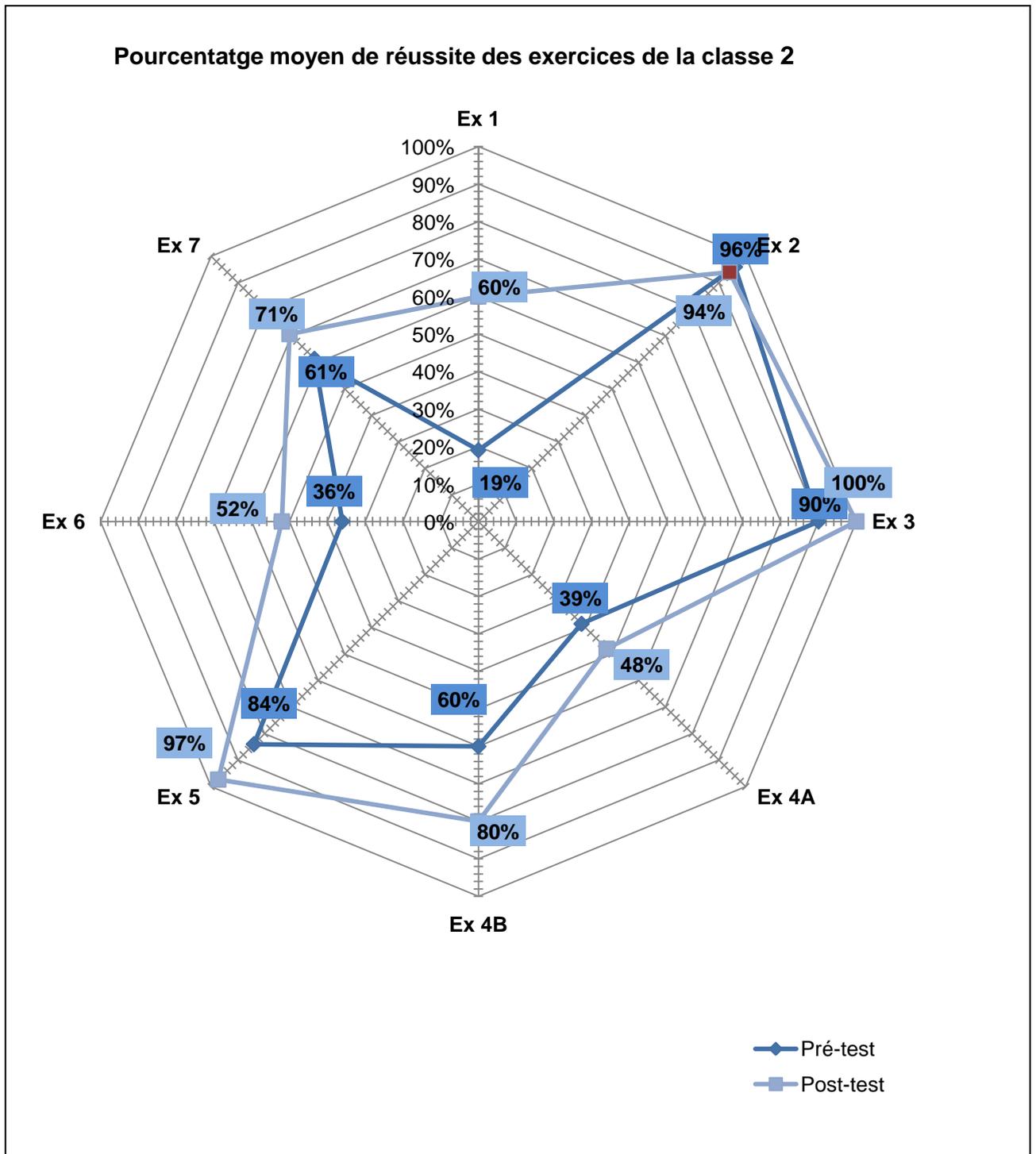
Annexe 56 : évolution du pourcentage de réussite des idées essentielles entre le pré et le post-test des classes 1 et 2



Annexe 57 : pourcentage moyen de réussite des exercices de la classe 1



Annexe 58 : pourcentage moyen de réussite des exercices de la classe 2



Annexe 59 : tableau relevant les meilleurs deltas moyens entre le pré et le post-test des deux classes

	La meilleure amélioration	Deuxième meilleure amélioration	Troisième meilleure amélioration												
Classe 1	<p>Exercice 4B</p> <table border="1"> <tr> <td>Pré</td> <td>Post</td> </tr> <tr> <td>30%</td> <td>70%</td> </tr> </table> <p>+40%</p>	Pré	Post	30%	70%	<p>Exercice 4A</p> <table border="1"> <tr> <td>Pré</td> <td>Post</td> </tr> <tr> <td>30%</td> <td>59%</td> </tr> </table> <p>+29%</p>	Pré	Post	30%	59%	<p>Exercice 1</p> <table border="1"> <tr> <td>Pré</td> <td>Post</td> </tr> <tr> <td>24%</td> <td>50%</td> </tr> </table> <p>+26%</p>	Pré	Post	24%	50%
Pré	Post														
30%	70%														
Pré	Post														
30%	59%														
Pré	Post														
24%	50%														
Classe 2	<p>Exercice 1</p> <table border="1"> <tr> <td>Pré</td> <td>Post</td> </tr> <tr> <td>19%</td> <td>60%</td> </tr> </table> <p>+41%</p>	Pré	Post	19%	60%	<p>Exercice 4B</p> <table border="1"> <tr> <td>Pré</td> <td>Post</td> </tr> <tr> <td>60%</td> <td>80%</td> </tr> </table> <p>+20%</p>	Pré	Post	60%	80%	<p>Exercice 6</p> <table border="1"> <tr> <td>Pré</td> <td>Post</td> </tr> <tr> <td>36%</td> <td>52%</td> </tr> </table> <p>+16%</p>	Pré	Post	36%	52%
Pré	Post														
19%	60%														
Pré	Post														
60%	80%														
Pré	Post														
36%	52%														

Annexe 60 : recueil des réponses de la feuille "mon journal d'apprentissage" de la classe 1

Réponse affective.
Élèves n'ayant rien écrit.
Élèves mentionnant le fait qu'ils n'ont rien appris.
Contrat didactique.
Description d'un exercice réalisé lors de la séquence.
Propos confus.
Identification d'un ou plusieurs éléments appris.
Propos incomplets.

Critères	Exemples	Nombre d'élèves
Malade	-	E3/ E5/ E13/ E15
Rien	-	E21
GN	Substitut(s).	E1/ E13/
	Exercice 4 C/P.	E4
	L'histoire du corbeau et du renard.	E9
	Connaissance.	E13
	Les marmottes.	E13
	Plein de choses.	E13
	Lecture stratégie.	E21
	Le sens connecteur.	E21
	Le dico.	E23
	Les connecteurs	E23
1 phrase	Comment faire juste devant des évaluations.	E1
	Faire juste les choses.	E1
	Nous avons appris les connecteurs.	E1
	Rien, logique des connecteurs.	E1
	Je retiens de souligner au stabilo.	E2
	Trouver plein de substituts.	E2
	D'être dans le groupe des marmottes pour trouver des substituts.	E2
	J'ai appris à trouver des connecteurs.	E2
	J'ai fais des fiches de français avec des connecteurs et de trouver du sens dans un texte.	E2
	Il y a beaucoup de stratégies : stabilo, continuer à relire...	E3
	Il y a beaucoup de substituts.	E3
	On peut transformer les exercices en jeux.	E3
	Les connecteurs sont des mots qui permettent de faire plus facilement des exercices.	E3
	Comment utiliser les substituts.	E4
	Les ateliers pour raconter l'histoire.	E4
	Apprendre les connecteurs.	E4
	Faire la fiche et la logique des connecteurs.	E4
J'ai appris un très long mot que je ne connaissais pas.	E5	
Maintenant je sais ce que ça veut dire "substitut".	E5	

J'ai appris à utiliser des connecteurs.	E5
J'ai aimé les fiches.	E5
J'ai appris des stratégies.	E6
J'ai appris des substituts.	E6 (2x) / E11/ E14/ E19 (3x) / E20
J'ai appris des connecteurs.	E6 (2x) / E17 / E19
J'ai appris le mot substitut.	E7 / E8
J'ai appris que le mot "ses" peut quand même être un substitut.	E7
J'ai appris que les connecteurs peuvent nous aider à mettre une phrase dans le bon ordre.	E7
Je n'ai rien appris.	E7
J'ai envie de refaire l'idée avec le dictionnaire.	E8
J'ai aimé le domino et envie de le refaire.	E8
J'ai appris à remettre des mots dans des trous.	E8
J'ai aimé faire la fiche car elle était facile.	E8
J'ai appris que le renard était un canidé et que surligner voulait dire souligner.	E9
J'ai appris comment trouver plein de substituts.	E9
J'ai appris que "ses" était un substitut.	E9
J'ai commencé à apprendre les connecteurs.	E9
J'ai appris que la tricherie ne sert à rien que ce soit pour un jeu, un texte ou n'importe quoi.	E10
J'ai appris à persévérer.	E11
J'ai appris à remplacer de noms par d'autres choses.	E11
J'ai appris à repérer les connecteurs.	E11
J'ai appris à placer les connecteurs.	E11
Comment s'aider pour un texte il y a plusieurs techniques et ça va m'aider.	E12
Ça va encore m'aider s'il y a un exercice s'il y a des pronoms.	E12
Ça m'aide pour le sujet.	E12
J'ai aimé l'histoire.	E12/ E23
C'est astucieux.	E12
Surligner ça veut dire souligner.	E14
J'ai appris qu'est-ce que c'est un substitut.	E14
J'ai appris à mettre un domino.	E14
J'ai appris à reconnaître un connecteur.	E14
J'ai appris à mieux reconnaître les connecteurs.	E14
Utiliser le dictionnaire ou demander de l'aide à mes parents.	E15
J'ai appris qu'il y avait plusieurs manières de changer un pronom.	E15
J'ai appris c'est quoi un substitut et tout ça.	E15
J'ai appris comment fonctionne les connecteurs.	E15
J'ai appris de chercher des synonymes.	E16
J'ai appris de nouveaux mots.	E16
J'ai appris le texte de la marmotte et de les souligner.	E16
J'ai appris ce que c'était un connecteur.	E16
J'ai appris à remettre au bon endroit les connecteurs.	E16

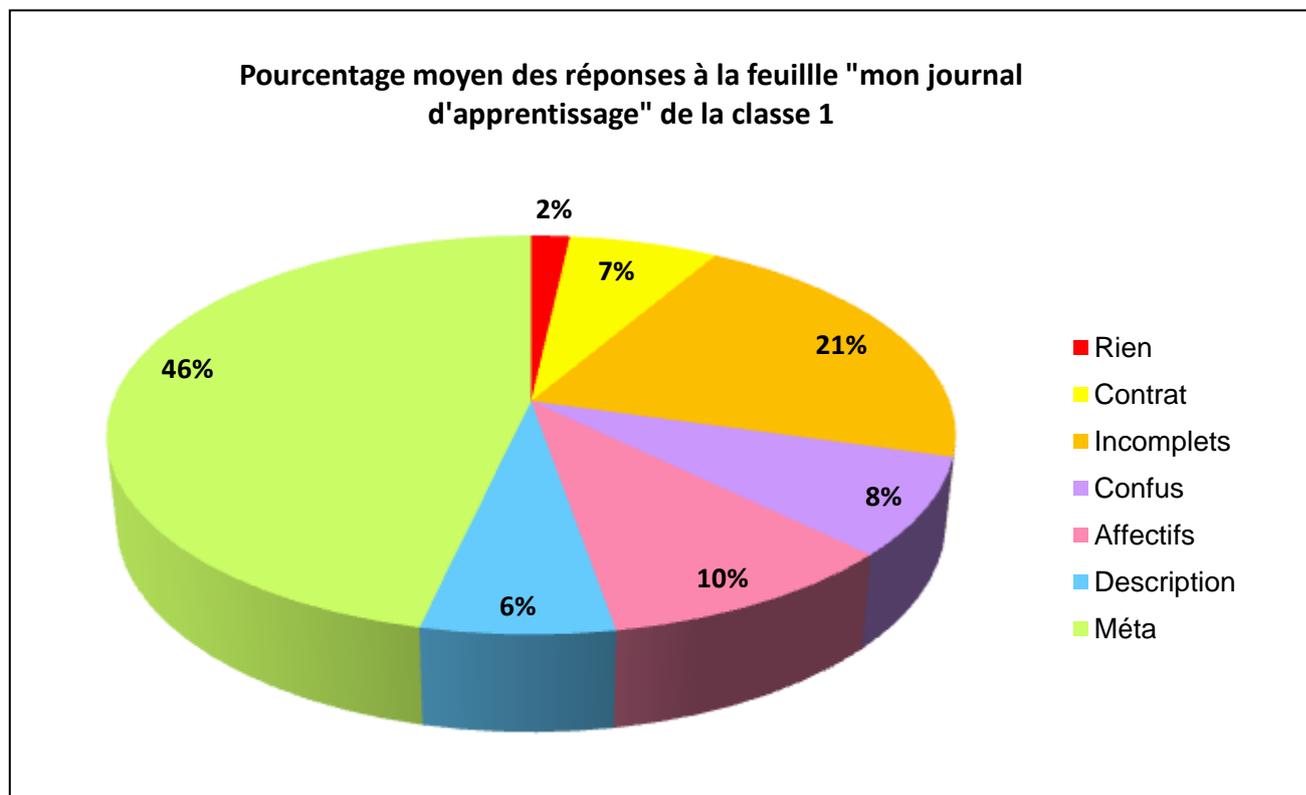
	Il y a plusieurs techniques pour comprendre un texte.	E17
	Il y a plusieurs substituts.	E17 (2x)
	J'ai bien appris les connecteurs.	E17
	J'ai appris des tactiques pour comprendre un texte.	E18
	On a appris des substituts et pleins d'autres choses.	E18
	J'ai appris de nouveaux substituts et je me suis bien amusé.	E18
	J'ai appris à repérer un connecteur.	E18
	J'ai appris de nouveaux connecteurs et leur logique.	E18
	Demander de l'aide au prof.	E19
	J'aurai envie de relire un texte si je ne le comprends pas.	E20
	Je suis contente d'avoir appris les connecteurs.	E20
	On a appris le sens du substitut.	E21
	On a appris le sens du connecteur.	E21
	Il y a plusieurs manières de comprendre un texte.	E22
	Il y a plusieurs manières de décrire un mot.	E22
	J'ai appris à décrire un texte.	E22
	J'ai compris ce que c'était un connecteur.	E22
	J'ai appris plus précisément ce que c'était un connecteur.	E22
	D'avoir fait des groupes et de s'être amusé.	E23
	Où on se déplaçait dans la salle.	E23
> 1 phrase	J'ai appris que nous pouvons trouver des substituts : ex. piscine, on peut mettre le bassin rempli d'eau. Nous pouvons en faire d'autres en mettant le grand bassin ou le petit bassin.	E7
	J'ai appris que de la persévérance fait tout! Avant de demander de l'aide il faut essayer tout, même si on doit relire 10 fois le texte pour comprendre. Et j'ai appris le mot substitut.	E10
	J'ai appris qu'il faut réfléchir pour réussir sinon, si on recopie chez quelqu'un, on s'apprend rien! C'est peut-être difficile des fois mais il faut persévérer!	E10
	J'ai appris qu'il ne faut pas toujours dire "je sais tout". C'est en apprenant que l'on saura encore plus de choses nouvelles.	E10
	J'ai appris qu'il était important de bien lire les phrases à remettre dans l'ordre pour comprendre leur sens et où elles vont. J'ai appris le mot connecteur depuis longtemps.	E10
	J'ai adoré le domino des substituts. Je regrette de ne pas faire un exercice et j'ai envie de le refaire le domino.	E20

Annexe 61 : recueil des réponses de la feuille "mon journal d'apprentissage" de la classe 2

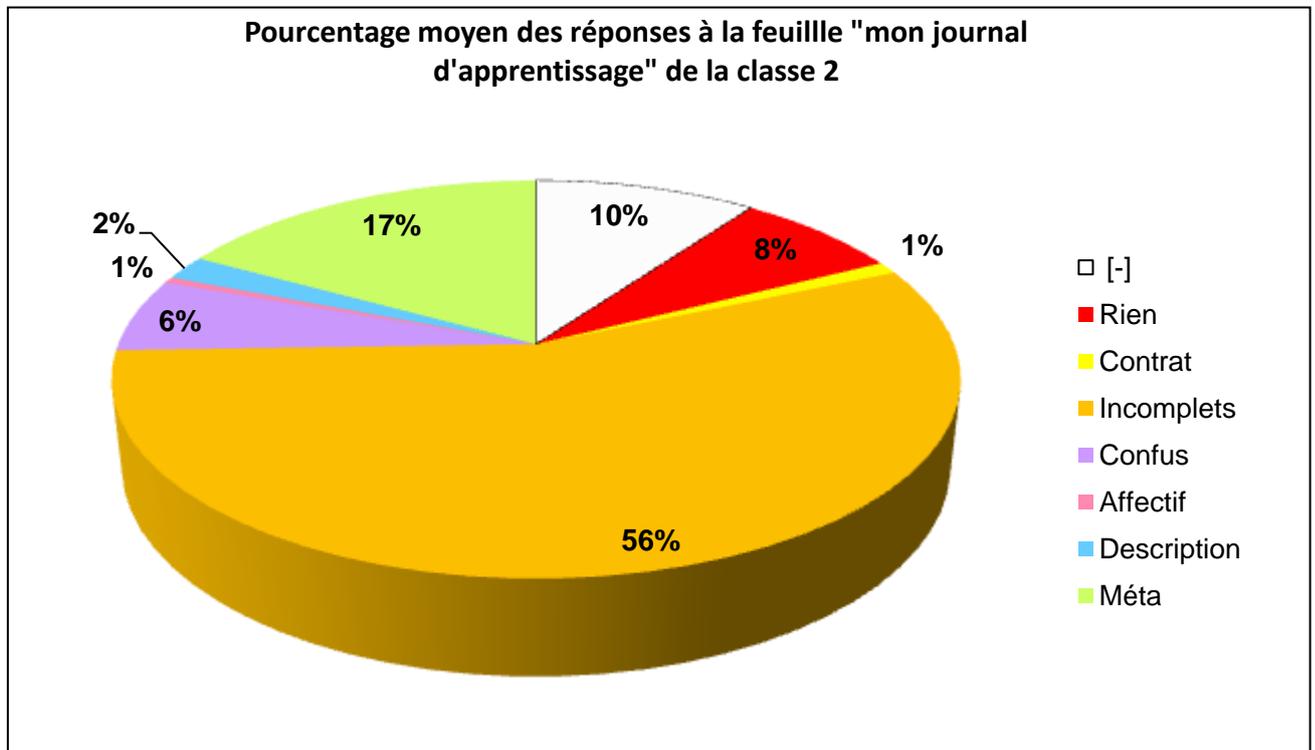
Critères	Exemples	Nombre d'élèves
Rien	-	D4/D5/D7/D8/D13/D18/ D20(2x) / D23
GN	Les stratégies d'un texte	D2
	Les substituts	D2/D3/D5(2x) /D6 /D8/D10/ D11/ D13/D14/D15 (2x) /D22/D23/D25
	Les connecteurs	D2 / D3 (2x) /D4 (2x) /D6/D9/ D10 (2x) / D11 (2x) / D12 (2x) /D14/ D15/ D19/D22 (2x) /D23/D25
	Les connecteurs du temps	D2
	Nos stratégies	D3
	Les substituts – les connecteurs	D5/ D15
	Une nouvelle technique	D8/D19 /
	Rien	D11 /D14/D24
	Les substituts et rien	D12
	Encore une fois les connecteurs	D14/D24
	Des techniques différentes	D21
	1 phrase	J'ai retenu qu'un substitut est utile pour comprendre un texte.
J'ai rien appris.		D1/D9 (2x) / D17 (2x)
J'ai appris les connecteurs et rien.		D1
Les stratégies pour comprendre un texte.		D4
Qu'est-ce que c'est un substitut.		D6 / D12 / D20
Repérer les connecteurs.		D6
Nous avons appris ce qu'est un substitut.		D7
Nous avons appris les connecteurs.		D7 (2X)/ D13/ D16
Des techniques pour comprendre une phrase.		D8
J'ai appris qu'un substitut est le nom du pronom.		D9
J'ai retenu le substitut.		D10
Des mots pour remplacer les substituts.		D13
Ce que veut dire les substituts.		D16
J'ai appris que les substituts c'est aussi des noms.		D16
A mettre un texte dans l'ordre et retrouver les marqueurs temporels justes.		D16
A quoi servent les substituts.		D17
J'ai appris l'existence des connecteurs.		D17
Que les substituts on remplace par un nom ou un pronom.		D18
Remettre les textes dans l'ordre aux temps.		D18
Que les substituts on peut les mettre dans les phrases.		D18
On a appris les substituts.		D19/D25
A retrouver les marqueurs temporels.	D20	
J'ai appris qu'on peut remplacer nous et vous.	D21	
J'ai appris ce que c'est un connecteur.	D21	

	Écrire une histoire avec des connecteurs.	D21
	C'est des pronoms qu'on peut remplacer par des noms.	D22
	Reconnaître les connecteurs.	D23
	J'ai retenu ce qu'est un substitut.	D24
	J'ai appris la nouvelle technique et aussi les connecteurs.	D24
	Apprendre où il faut mettre les connecteurs.	D25
> 1 phrase	Je n'ai rien appris. Mais c'était cool.	D1
	Que je peux mettre quelque chose du futur. Je peux des fois le mettre avec le présent.	D19

Rapport-Gratuit.com

Annexe 62 : pourcentage moyen des réponses selon les 8 catégories possibles de la feuille "mon journal d'apprentissage" de la classe 1

Annexe 63 : pourcentage moyen des réponses selon les 8 catégories possibles de la feuille "mon journal d'apprentissage" de la classe 2



Annexe 64 : tableau du pourcentage de réponses des 8 catégories pour les élèves de la classe 1

Code	-	Rien	Contrat	Incomplets	Confus	Affectifs	Description	Méta	% pré	% post	% delta
E1		0%	40%	60%	0%	0%	0%	0%	64%	55%	-9%
E2		0%	0%	0%	0%	0%	60%	50%	41%	59%	18%
E3	1x malade	0%	25%	0%	25%	25%	0%	25%	89%	90%	1%
E4		0%	10%	20%	0%	0%	40%	30%	48%	74%	26%
E5	1x malade	0%	0%	0%	0%	25%	0%	75%	59%	74%	15%
E6		0%	0%	80%	0%	0%	0%	20%	36%	55%	18%
E7		20%	0%	0%	0%	0%	0%	80%	53%	72%	18%
E8		0%	0%	0%	20%	40%	0%	40%	68%	86%	18%
E9		0%	0%	0%	0%	0%	20%	80%	57%	82%	25%
E10		0%	40%	0%	20%	0%	0%	40%	58%	89%	31%
E11		0%	0%	20%	0%	0%	0%	80%	57%	80%	23%
E12		0%	0%	0%	65%	20%	0%	20%	27%	42%	15%
E13	1x malade	0%	0%	50%	25%	0%	25%	0%	35%	41%	6%
E14		0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%	36%	42%	6%
E15	1x malade	0%	0%	0%	12,5%	0%	0%	87,5%	70%	66%	-5%
E16		0%	20%	0%	20%	0%	0%	60%	48%	72%	24%
E17		0%	20%	20%	0%	0%	0%	60%	66%	70%	5%
E18		0%	0%	20%	0%	10%	0%	70%	50%	94%	44%
E19		0%	0%	80%	0%	0%	0%	20%	41%	67%	26%
E20	1x malade	0%	0%	25%	0%	50%	0%	25%	69%	80%	10%
E21		20%	0%	40%	0%	0%	0%	40%	32%	61%	30%
E22		0%	0%	30%	0%	0%	0%	70%	50%	61%	11%
E23		0%	0%	40%	0%	60%	0%	0%	68%	72%	3%
total	-	2%	7%	21%	8%	10%	6%	47%	53%	69%	16%

Annexe 65 : tableau du pourcentage de réponses des 8 catégories pour les élèves de la classe 2

Code	-	Rien	Contrat	Incomplets	Confus	Affectifs	Description	Méta	% pré	% post	% delta
D1	0%	50%	0%	12,5%	0%	12,5%	0%	25%	72%	68%	-3%
D2	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%	0%	59%	77%	18%
D3	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%	0%	51%	80%	28%
D4	25%	0%	0%	50%	0%	0%	0%	25%	51%	55%	3%
D5	25%	0%	0%	75%	0%	0%	0%	0%	81%	84%	3%
D6	0%	0%	0%	50%	0%	0%	0%	50%	48%	64%	16%
D7	0%	0%	0%	50%	0%	0%	0%	25%	75%	92%	17%
D8	0%	0%	0%	50%	0%	0%	0%	25%	68%	86%	18%
D9	0%	50%	0%	25%	25%	0%	0%	0%	58%	51%	-7%
D1D	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%	0%	65%	83%	18%
D11	0%	25%	0%	75%	0%	0%	0%	0%	75%	70%	-5%
D12	0%	12,5%	0%	62,5%	0%	0%	0%	25%	72%	84%	13%
D13	25%	0%	0%	50%	25%	0%	0%	0%	45%	50%	5%
D14	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%	0%	75%	63%	-13%
D15	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%	0%	73%	81%	8%
D16	0%	0%	0%	25%	0%	0%	25%	50%	50%	72%	22%
D17	0%	50%	0%	0%	0%	0%	0%	50%	40%	64%	24%
D18	25%	0%	0%	25%	25%	0%	25%	0%	41%	47%	6%
D19	0%	0%	0%	75%	25%	0%	0%	0%	57%	77%	20%
D20	50%	0%	0%	0%	25%	0%	0%	25%	76%	78%	2%
D21	0%	0%	0%	25%	0%	0%	0%	75%	60%	73%	13%
D22	25%	0%	0%	75%	0%	0%	0%	0%	48%	72%	24%
D23	25%	0%	0%	50%	0%	0%	0%	25%	36%	80%	43%
D24	0%	0%	0%	50%	25%	0%	0%	25%	32%	70%	39%
D25	0%	0%	25%	75%	0%	0%	0%	0%	38%	35%	-2%
totaux	10%	8%	1%	56%	6%	0,5%	2%	17%	58%	70%	12%

Sources des annexes

Source de la figure de la page de titre :

Lire et relire. (s.d.). Lire et penser. Récupéré le 19 mars 2019 de <https://lerpensar.wordpress.com/2017/07/06/ler-e-reler/>.

Annexe 1 :

Récupéré à la page 17 de l'ouvrage suivant : Deschênes, A.-J. (1988). *La compréhension et la production de textes*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Annexe 2 :

Récupéré à la page 14 de l'ouvrage suivant : Giasson, J. (2013). *La lecture - Apprentissage et difficultés* (1^e éd.). Bruxelles : De Boeck.

Annexe 3 :

Récupéré à la page 9 de l'ouvrage suivant : Giasson, J. (2016). *La compréhension en lecture* (3^e éd.). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Annexe 4 :

Récupéré à la page 16 de l'ouvrage suivant : Giasson, J. (2016). *La compréhension en lecture* (3^e éd.). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Annexe 5 :

Récupéré à la page 12 de l'ouvrage suivant : Giasson, J. (2016). *La compréhension en lecture* (3^e éd.). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Annexe 6 :

Récupéré à la page 8 de l'ouvrage suivant : Giasson, J. (2016). *La compréhension en lecture* (3^e éd.). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Annexe 7 :

Questionnement métacognitif se trouve à la page 154 de l'ouvrage suivant : Giasson, J. (2016). *La compréhension en lecture* (3^e éd.). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Annexe 8 :

Tableau récupéré à la page 91 de l'ouvrage suivant : Joole, P. (2008). *Comprendre des textes écrits*. Paris : Éditions Retz.

Annexe 9 :

Évaluation créée par nos soins comme expliqué dans la méthodologie.

Annexe 10 :

Évaluation créée par nos soins comme expliqué dans la méthodologie.

Annexe 11 :

Planification créée par nos soins.

Annexe 12 :

Canevas créée par nos soins.

Annexe 13 :

Fiche se trouvant à la page 41 du document suivant : Groupe Départemental Prévention de l'Illettrisme 36. (s.d.). Je lis, je comprends CE2 [Ressource en ligne non-publiée]. Récupéré de <https://louvicah.files.wordpress.com/2011/09/jelis-jecomprends-completce2.pdf>

Annexe 14 :

Fiche créée par nos soins.

Annexe 15 :

Fiche créée par nos soins.

Annexe 16 :

Canevas créée par nos soins.

Annexe 17 :

Activité d'ouverture de leçon se trouvant à la page 47 du document suivant : Groupe Départemental Prévention de l'Illettrisme 36. (s.d.). Je lis, je comprends CE2 [Ressource en ligne non-publiée]. Récupéré de <https://louvicah.files.wordpress.com/2011/09/jelis-jecomprends-completce2.pdf>

Annexe 18 :

Exercice se trouvant à la page 54 du document suivant : Groupe Départemental Prévention de l'Illettrisme 36. (s.d.). Je lis, je comprends CE2 [Ressource en ligne non-publiée]. Récupéré de <https://louvicah.files.wordpress.com/2011/09/jelis-jecomprends-completce2.pdf>

Annexe 19 :

Exercice se trouvant à la page 55 du document suivant : Groupe Départemental Prévention de l'Illettrisme 36. (s.d.). Je lis, je comprends CE2 [Ressource en ligne non-publiée]. Récupéré de <https://louvicah.files.wordpress.com/2011/09/jelis-jecomprends-completce2.pdf>

Annexe 20 :

Exercice se trouvant à la page 55 du document suivant : Groupe Départemental Prévention de l'Illettrisme 36. (s.d.). Je lis, je comprends CE2 [Ressource en ligne non-publiée]. Récupéré de <https://louvicah.files.wordpress.com/2011/09/jelis-jecomprends-completce2.pdf>

Annexe 21 :

Exercice créé par nos soins.

Annexe 22 :

Exercice créé par nos soins.

Annexe 23 :

Canevas créée par nos soins.

Annexe 24 :

Exercice créé par nos soins.

Annexe 25 :

Exercice adapté par nos, l'original se trouvant à la page 46 du document suivant : Groupe Départemental Prévention de l'Illettrisme 36. (s.d.). Je lis, je comprends CE2 [Ressource en ligne non-publiée]. Récupéré de <https://louvicah.files.wordpress.com/2011/09/jelis-jecomprends-completce2.pdf>

Annexe 26 :

Exercice se trouvant à la page 71 du document suivant : Groupe Départemental Prévention de l'Illettrisme 36. (s.d.). Je lis, je comprends CE2 [Ressource en ligne non-publiée]. Récupéré de <https://louvicah.files.wordpress.com/2011/09/jelis-jecomprends-completce2.pdf>

Annexe 27 :

Exercice créé par nos soins.

Annexe 28 :

Exercice se trouvant à la page 41 du document suivant : Groupe Départemental Prévention de l'Illettrisme 36. (s.d.). Je lis, je comprends CE2 [Ressource en ligne non-publiée]. Récupéré de <https://louvicah.files.wordpress.com/2011/09/jelis-jecomprends-completce2.pdf>

Annexe 29 :

Exercice se trouvant à la page 41 du document suivant : Groupe Départemental Prévention de l'Illettrisme 36. (s.d.). Je lis, je comprends CE2 [Ressource en ligne non-publiée]. Récupéré de <https://louvicah.files.wordpress.com/2011/09/jelis-jecomprends-completce2.pdf>

Annexe 30 :

Exercice se trouvant à la page 71 du document suivant : Groupe Départemental Prévention de l'Illettrisme 36. (s.d.). Je lis, je comprends CE2 [Ressource en ligne non-publiée]. Récupéré de <https://louvicah.files.wordpress.com/2011/09/jelis-jecomprends-completce2.pdf>

Annexe 31 :

Exercice se trouvant à la page 72 du document suivant : Groupe Départemental Prévention de l'Illettrisme 36. (s.d.). Je lis, je comprends CE2 [Ressource en ligne non-publiée]. Récupéré de <https://louvicah.files.wordpress.com/2011/09/jelis-jecomprends-completce2.pdf>

Annexe 32 :

Exercice se trouvant à la page 1 du livret de l'élève du document suivant : Groupe Départemental Prévention de l'Illettrisme 36. (s.d.). Je lis, je comprends CE2 [Ressource en ligne non-publiée]. Récupéré de <https://louvicah.files.wordpress.com/2011/09/jelis-jecomprends-completce2.pdf>

Annexe 33 :

Exercice se trouvant à la page 46 du document suivant : Groupe Départemental Prévention de l'Illettrisme 36. (s.d.). Je lis, je comprends CE2 [Ressource en ligne non-publiée]. Récupéré de <https://louvicah.files.wordpress.com/2011/09/jelis-jecomprends-completce2.pdf>

Annexe 34 :

Exercice se trouvant à la page 54 du document suivant : Groupe Départemental Prévention de l'Illettrisme 36. (s.d.). Je lis, je comprends CE2 [Ressource en ligne non-publiée]. Récupéré de <https://louvicah.files.wordpress.com/2011/09/jelis-jecomprends-completce2.pdf>

Annexe 35 :

Exercice se trouvant à la page 54 du document suivant : Groupe Départemental Prévention de l'Illettrisme 36. (s.d.). Je lis, je comprends CE2 [Ressource en ligne non-publiée]. Récupéré de <https://louvicah.files.wordpress.com/2011/09/jelis-jecomprends-completce2.pdf>

Annexe 36 :

Exercice se trouvant à la page 55 du document suivant : Groupe Départemental Prévention de l'Illettrisme 36. (s.d.). Je lis, je comprends CE2 [Ressource en ligne non-publiée]. Récupéré de <https://louvicah.files.wordpress.com/2011/09/jelis-jecomprends-completce2.pdf>

Annexe 37 :

Canevas créée par nos soins.

Annexe 38 :

Fiche se trouvant à la page 39 du document suivant : Groupe Départemental Prévention de

l'Illettrisme 36. (s.d.). Je lis, je comprends CE2 [Ressource en ligne non-publiée]. Récupéré de <https://louvicah.files.wordpress.com/2011/09/jelis-jecomprends-completce2.pdf>

Annexe 39 :

Canevas créée par nos soins.

Annexe 40 :

Texte récupéré de la page internet suivant : Le Site des Papillons. (s.d.). Cycle de Vie du Papillon. Récupéré de <http://www.papillons.info/cycle-de-vie-du-papillon/>.

Annexe 41 :

Fiche d'exercices se trouvant à la page 53 du document suivant : Groupe Départemental Prévention de l'Illettrisme 36. (s.d.). Je lis, je comprends CE2 [Ressource en ligne non-publiée]. Récupéré de <https://louvicah.files.wordpress.com/2011/09/jelis-jecomprends-completce2.pdf>

Annexe 42 :

Illustration récupéré dans l'article du blog suivant : Autour de La Fontaine. (2016, 2 janvier). Autour de La Fontaine [Article de blog]. Récupéré de <http://laclassedelafouine.eklablog.com/autour-de-la-fontaine-a119709178>.

Annexe 43 :

Tableau créé par nos soins.

Annexe 44 :

Canevas créée par nos soins.

Annexe 45 :

Fiche d'exercices se trouvant à la page 69 du document suivant : Groupe Départemental Prévention de l'Illettrisme 36. (s.d.). Je lis, je comprends CE2 [Ressource en ligne non-publiée]. Récupéré de <https://louvicah.files.wordpress.com/2011/09/jelis-jecomprends-completce2.pdf>

Annexe 46 :

Fiche se trouvant à la page 60 du document suivant : Groupe Départemental Prévention de l'Illettrisme 36. (s.d.). Je lis, je comprends CE2 [Ressource en ligne non-publiée]. Récupéré de <https://louvicah.files.wordpress.com/2011/09/jelis-jecomprends-completce2.pdf>

Annexe 47 :

Fiche se trouvant à la page 62 du document suivant : Groupe Départemental Prévention de l'Illettrisme 36. (s.d.). Je lis, je comprends CE2 [Ressource en ligne non-publiée]. Récupéré de <https://louvicah.files.wordpress.com/2011/09/jelis-jecomprends-completce2.pdf>

Annexe 48 :

Étoile des stratégies créée par nos soins.

Annexe 49 :

Graphique réalisé à partir de notre matrice.

Annexe 50 :

Graphique réalisé à partir de notre matrice.

Annexe 51 :

Graphique réalisé à partir de notre matrice.

Annexe 52 :

Graphique réalisé à partir de notre matrice.

Annexe 53 :

Graphique réalisé à partir de notre matrice.

Annexe 54 :

Graphiques réalisés à partir de notre matrice.

Annexe 55 :

Graphiques réalisés à partir de notre matrice.

Annexe 56 :

Graphiques réalisés à partir de notre matrice.

Annexe 57 :

Graphique réalisé à partir de notre matrice.

Annexe 58 :

Graphique réalisé à partir de notre matrice.

Annexe 59 :

Tableau réalisé à partir des graphiques des annexes 57 et 58.

Annexe 60 :

Tableau réalisé par nos soins à partir des feuilles "mon journal d'apprentissage de la casse 1.

Annexe 61 :

Tableau réalisé par nos soins à partir des feuilles "mon journal d'apprentissage de la casse 1.

Annexe 62 :

Graphique réalisé à partir des tableaux de l'annexe 64.

Annexe 63 :

Graphique réalisé à partir des tableaux de l'annexe 65.

Annexe 64 :

Tableau réalisé à partir des du tableau de l'annexe 60.

Annexe 65 :

Tableau réalisé à partir des du tableau de l'annexe 61.